



## VIRTUALIDAD Y PEDAGOGÍA DEL DESAPRENDER: UN CAMINO ENTRE NARRATIVAS

### VIRTUAL SPACES AND PEDAGOGY OF UNLEARNING: A JOURNEY THROUGH NARRATIVES

### VIRTUALIDADE E PEDAGOGIA DO DESAPRENDER: UM CAMINHO ENTRE NARRATIVAS

Geraldina Goñi<sup>1</sup>  
Jonás Bergonzi Martínez<sup>2</sup>

#### Resumen<sup>3</sup>

Transitar virtualmente el espacio académico de la universidad bajo las actuales contingencias entendidas como la “nueva normalidad” es, al menos, un proceso complejo, cargado de dificultades, temores, aún prejuicios. La posibilidad híbrida, incluso, de que se den en simultáneo ambas variables - virtual y presencial - y las consiguientes opciones propuestas al estudiantado, convocan necesariamente una serie de interrogantes respecto de las dinámicas propias de la virtualidad y de su capacidad de discutir el histórico modelo presencial de manera tal de propiciar ámbitos más amables, empáticos y hospitalarios. A propósito de ello, el presente trabajo propone un viaje al revés, un recorrido introspectivo que parte de las producciones finales de los estudiantes de la Cátedra Problemática Educativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación dependiente de la Facultad de Humanidades de la UNMDP en la forma de “Piezas Performáticas” a través de las cuales poder dar cuenta de su compromiso en el ejercicio de desaprender el mandato y crear presentes viables propios que den lugar a futuros pedagógicos posibles. Asimismo, las narrativas resultantes (en tanto método y metodología), gestadas tanto en el recorrido de clase como en dichas producciones performáticas, a la manera de diario propio y también ajeno, ponen en tensión el tránsito como proceso y resultado siempre que conversar en lo inmediato y sobre él implica un sumergirse, cálido y amable, con y en la otredad; a la manera de un tejido que se hilvana a la vera del calor del fuego con palabras que sanan, palabras que dan cuenta de la fragilidad de quien las pronuncia sin que ello signifique exponerse innecesariamente; palabras antídotos que propician una mutación sensible hacia una pedagogía de la hospitalidad.

**Palabras clave:** desacople pedagógico; educación superior; virtualidad; hospitalidad

#### Abstract

Moving through the academic space virtually under the current circumstances understood as "the new normal" is a complex process, charged with difficulties, fears even prejudices. The hybrid possibility given by the existence of both options presented to students -virtual and in site- calls for a series of questions regarding the dynamics of the virtual spaces and the capacity of questioning the traditional in site model as a way of welcoming kinder, more sympathetic and more hospitable spaces. In relation to this, the present work suggests a trip backwards, and introspective journey from the final assignments of the students of Problemática Educativa, a course of the Licenciatura en Ciencias de la Educación from Universidad Nacional de Mar del Plata in the shape of

"Piezas Peformaticas" that account for their commitment to unlearning the norms and creating their own viable presents that give rise to possible pedagogical futures. Moreover, the resulting narratives (as both method and methodology) born during the lessons as well as those assignments, as a personal and foreign journal, strain the journey as a process and result since talking in the immediate and about it entails diving, warmly and kindly, with and in the otherness; in the shape of a fabric interwoven through the heat with words that heal, words that account for the fragility of the one who pronounces them without unnecessary exposure; words as antidote that enable a sensitive change towards a hospitable pedagogy

**Keywords:** pedagogical disengagement; higher education; virtual spaces; hospitality

### Resumo

Transitar virtualmente o espaço acadêmico da Universidade sob as atuais contingências que entendemos como a "nova normalidade" é, como mínimo, um processo muito complexo, cheio de dificuldades, medos, e ainda prejuízo. A possibilidade híbrida de ter as duas opções- virtual e presencial- simultaneamente, e as consequentes opções oferecidas aos estudantes, geram necessariamente uma série de perguntas respeito das dinâmicas próprias da virtualidade e da capacidade de discussão do histórico modelo presencial de jeito que se gerem âmbitos mais amáveis, empáticos e hospitalarios. Este trabalho propõe uma viagem no sentido inverso, um recorrido introspetivo que parte das produções finais dos estudantes na disciplina "problemática educativa" do Bacharelado em Ciências da Educação da "Facultad de Humanidades" da UNMDP na forma de "peças performativas" por meio das quais poder dar conta do seu compromisso no exercício de desaprender as regras e criar um presente proprio para chegar à diferentes futuros pedagógicos. Neste sentido, as narrativas resultantes, originadas tanto no recorrido da aula como em aquelas produções performativas, no jeito de diário pessoal, colocam em tensão o trânsito como processo e resultado sempre que falar do imediato implique um mergulho com e na diversidade; no jeito de um tecido que se forma ao lado do calor do fogo com palavras curativas, palavras que comunicam a fragilidade de quem as pronuncia sem que isso signifique expor-se desnecessariamente; palavras que funcionam como antídotos que propiciam uma mutação sensível para uma pedagogia da hospitalidade.

**Palavras chave:** desacople pedagógico; educação superior; virtualidade; hospitalidade

Recepción: 28/10/2022

Evaluación: 14/11/2022

Aceptación: 17/11/2022

### Introducción<sup>4</sup>

Hemos dicho palabras,  
palabras para despertar muertos,  
palabras para hacer un fuego,  
palabras donde poder sentarnos  
y sonreír.  
(Pizarnik, 2014, p. 82)

Transitar de forma virtual el espacio académico de nuestra universidad bajo las actuales contingencias entendidas como la "nueva normalidad" es, al menos, un proceso complejo, cargado de dificultades, temores, aún prejuicios. La posibilidad híbrida, incluso, de que se gesten en simultáneo ambas variables - virtual y presencial - y las consiguientes

opciones propuestas al estudiantado, convocan necesariamente una serie de interrogantes respecto de la hospitalidad de dichas dinámicas, el desacople de los modos hegemónicos en favor del pensamiento crítico, el desaprender prácticas arraigadas en el tiempo y el espacio y la constitución, por tanto, de nuevos horizontes pedagógicos: ¿Qué dinámicas pensamos desde los espacios curriculares para articular ámbitos hospitalarios que convoquen al pensamiento crítico? ¿Cuánto de esas dinámicas nos corren del lugar universalista y hegemónico del claustro presencial y permiten desacoplar pedagógicamente usos y costumbres en favor de la inclusión? ¿Cuánto del orden de la oportunidad real hay en el formato? ¿Cuánto del encuentro se gesta aún a pesar del ámbito? ¿Cuánto del desaprender las prácticas propias hay en dicho ejercicio? ¿Cómo se evidencian dichas prácticas en el progreso sostenido de los estudiantes? ¿Qué narrativas resultan de ello como mirar curioso y comprometido de nuevos horizontes pedagógicos? Asimismo, el tránsito de dichos espacios no sólo como docentes o estudiantes sino bajo dinámicas de investigación plantean otras cuestiones relacionadas con el privilegio de investigar, los recursos que dicho quehacer pone en marcha en términos de deshabitar aquello que nos conflictúa y que, en todo caso, supone nuevas formas de ser y estar en la universidad.

Respecto de ello, en *La salvación de lo bello* (2015), Han propone que lo que necesariamente nos perturba, nos deshabita, ya que el conflicto tiende a volver caótico al entorno y por consiguiente nos expone a nuestras propias vulnerabilidades. La consecuente negatividad performativa de la herida como aquello que nos interpela supone, luego, la gestación de un cambio siempre que aquello que incomoda necesita ser resuelto:

[...] *ver*, en un sentido enfático, siempre es *ver de forma distinta*, es decir, *experimentar*. No se puede ver de manera distinta sin exponerse a una vulneración. Ver presupone la vulnerabilidad. De lo contrario, solo se repite lo mismo. Sensibilidad es vulnerabilidad. La herida - así podría decirse también - es el *momento de verdad que encierra el ver*. Sin herida no hay *verdad*, es más, ni siquiera *verdadera* percepción (53, 54; bastardillas del autor).

Habitar la herida desde la interpelación de lo inmediato, desde la resignificación de nuestras propias subjetividades cotidianas, como ejercicio artesanal afectado y afectante, convoca, incluso, a otro yo, tantos como posibilidades de representación:

La experiencia es una relación en la que algo tiene lugar en mí. [...] es de condición reflexiva, vuelta para adentro, subjetiva, que me implica en lo que soy, que tiene una dimensión transformadora, que me hace otro de lo que soy. [...]. La experiencia suena a finitud. Y suena, sobre todo, a vida (Larrosa, 2006, p.48, 49, 66).

Lo interesante de estas formas *otras* de ver reside tanto en la posibilidad de desnaturalizar las configuraciones respecto de las cuales nos aproximamos al conocimiento académico, como en el ejercicio de repensar lo que se presume aprehendido por cada uno de los integrantes del proceso. Estas dinámicas surgen del desacople pedagógico por el cual las certezas sustentadas en el *deber ser* y en el *deber saber* mutan en favor de la necesidad de desandar conocimientos y formas previos para así construir un espacio de aprehensión hospitalaria de ese mundo que, en tanto sensible, se manifiesta complejo, aunque abierto a la percepción. En palabras de Bruner: “Nuestras historias no sólo cuentan, sino que imponen a lo que experimentamos una estructura y una realidad irresistible; y además una actitud filosófica” (2003, p. 125).

Como hecho ético, estético y aún político, las estructuras por las que internalizamos el ejercicio de construcción del conocimiento asumen un paradigma de constitución del pensamiento autónomo que debe ser discutido desde su unicidad hegemónica: eso que se impone como el ‘Saber’ con mayúscula nunca es un quehacer unidireccional, construido en la soledad del claustro como una metáfora del avance siempre hacia adelante<sup>5</sup>. Esta tendencia, ajena a las necesidades personales, al bagaje experiencial de cada quien, inevitablemente conlleva la conformación de un círculo vicioso que tarde o temprano agota las significaciones viables ya que no pone en tensión la presencia de la otredad como productora de sentidos otros que pueden redefinir la forma de ver, interpretar y connotar ese saber. Construir espacios pedagógicos performativos y hospitalarios es, por lo contrario, propiciar la posibilidad de tropezar contra lo desconocido de manera tal de que esto ponga en duda lo conocido en tanto corpus de creencias, estructuras cognitivas (Yedaide, 2015). De esta manera, este contacto con la contradicción nos interpela de forma tal que la única salida posible es correrse de lo consolidado, de la zona de confort, hacia la otredad (lo que no se sabe) como monitor del proceso cognoscente por el cual se interpela la realidad. Ahora bien, ¿qué recursos, entonces, pone en marcha dicho ejercicio en función del desacoplar<sup>6</sup> esos espacios conflictuados del claustro que propician nuevas formas de mirar y por lo tanto significar? ¿Cuánto de ese espacio puede retratarse desde el quehacer narrativo?

Reconocernos en esa otredad que se manifiesta no solo en el reflejo sino también en cómo este nos interpela, supone la creación de nuevas formas de ser y estar en y con el mundo inmediato. El ejercicio por el cual salimos del sitio de confort hacia lo extraño necesariamente convoca significantes que imponen una nueva configuración de la mirada: somos en función a los procesos constituyentes a los que asistimos (Bruner, 1996). Participar de dicho proceso a través de la narración, no solo como quehacer estético sino también como método y metodología de la investigación abre puertas posibles hacia nuevos modos de habitar la introspección. Narrar aquello que acontece, aún más allá de los claustros, desde lo que construye e incluso aniquila (Yedaide, Álvarez y Porta, 2015) nos permite delimitar - al menos - quiénes somos, hacia dónde vamos. Dar cuenta del acontecimiento como aquello del orden del pasado y del futuro a un tiempo es un proceso profundo, aunque productivo en posibilidades de significación. Es en la narración de dicho acontecer donde se elaboran aquellas cartografías cohabitadas que dan forma a nuestra realidad múltiple e inmediata que nunca es unívoca:

Podemos decir, en cualquier caso, que cada biografía contiene: el contexto socio-cultural, su proceso histórico, las distintas identidades con las que interactúa, sus historias particulares, y los diversos significados sociales, institucionales, políticos, en que este proceso tiene lugar. Por tanto, nuestro interés no está sólo en la propia historia de los sujetos sino en comprender los marcos en que se ha producido (Rivas Flores, 2007, p.5).

La biografía de la experiencia, entonces, emerge como medio por el cual transcurrir el largo camino de la aprehensión de lo vivido en tanto bagaje personal y social a la vez, como ecuación personal de aquello que se constituye aprendizaje (Delory-Momberger, 2012). Las narrativas resultantes de esos ejercicios de escucha, de observación, de introspección tanto de docentes como de estudiantes es la recreación del hecho en su plena relación con la subjetividad de quien lo relata; recreación que navega entre el límite ambiguo de la biografía y de la autobiografía a la manera de una estructura literaria<sup>7</sup> que no deja de ser un ejercicio creativo, artístico. Habla, por lo tanto, el sujeto, pero también el entorno, los pares, la cátedra (Arfuch, 2002). Habla la otredad como partícipe obligado que nunca renuncia al privilegio de releer en clave propia, de buscar

su voz en la voz (Bruner, 1997). Habla incluso lo no dicho como metáfora de un camino paralelo oculto a simple vista. Y es a través de dichas dinámicas, entonces, por las cuales se asiste a la necesidad de discutir cómo muchas veces se construye el espacio del aula desde la arbitrariedad: ¿cuánto del orden de lo hegemónico, impuesto, hasta colonial incluso, hay en el quehacer pedagógico del claustro? ¿Cuánto, por otra parte, del contexto de significación personal, de la trayectoria de vida? ¿Y cuánto de esto último es canalizado como soporte de nuevos saberes y promotor del cambio como mutación hacia formas otras de evolución cognitiva? La capacidad del aula de preguntar y preguntarse, entonces, termina por definirla; narrar su propia historia ofrece alternativas que iluminan el mundo de lo real (Bruner, 2003).

El ejercicio de la razón empodera toda vez que pretende recrear tantos nuevos espacios-significados como interpretaciones posibles haya. Volver sobre dicho ejercicio a través de la narración del acontecer de clase implica, aun desde el recuerdo, habitar una segunda piel a la manera de un segundo proceso de vivencia introspectiva que permite volver a vivir, volver a aprehender (Huber *et al*, 2014). Conlleva, asimismo, hacer de lo narrado una fotografía oral o escrita cuyo eje es la mirada no como reproducción mecánica, sino como quehacer por el cual detenerse en el detalle propone la conformación de un documento personal, testimonial: “Con el relato, el hombre crea el propio personaje de su vida y le procura una historia” (Delory-Momberger, 2015, p. 59). Ahora bien, como manifestación personal y colectiva, los relatos dan por sentado la libertad humana: libertad para construir desde una experiencia que se elige recordar, volver a vivir. Contar, por lo tanto, es tratar de entender lo extraño, es dar razón a aquello que nos interpela: narramos lo que vale la pena narrar (Bruner, 2003), luego, crecemos. Si la *cultura* prescribe lo habitual, impone formas paradigmáticas de cognoscer, la narrativa, por el contrario, le da coherencia a la adhesión personal a aquello que sin ser habitual nos atraviesa, aún desde la utopía, en la potencialidad de la esperanza (Muñoz, 2020).<sup>8</sup> Por ello su vitalidad reside en cómo encuentra dialécticamente las discrepancias de la cultura, en cómo transgrede el canon de lo habitual y construye el ideario propio en relación con el comunitario, en cómo propicia el encuentro (Bruner, 2003). Crear mundos posibles en términos narrativos es, por lo tanto, no abandonar lo conocido, lo familiar, lo próximo a nuestro universo de significación. Al contrario, es alienarse de la realidad única y tentarse con posibilidades que trasciendan lo cotidiano: pensar (nos) más allá del hábito. Subvertirlo.

### **Gestualidad de la Insurgencia: detalles del detalle como grieta entre dos mundos**

Volver sobre el ejercicio de crear espacios hospitalarios que permitan pensar presentes viables como estadio previo de futuros posibles implica un compromiso incondicional con la acción de desaprender los modos que nos han constituido sujetos pedagógicos. Desaprender, no como un despojarse de todo lo que nos inviste, sino como un quehacer dialéctico y consciente por el cual vamos quitando capas sobre capas aquello que nos interpela desde la negatividad de la herida (Han, 2015), desde los modos hegemónicos de estructurar el mundo. Desaprender como la posibilidad latente de desacoplar lo que por tradición, costumbre o imposición hemos constituido como razón de ser de la institución escuela; y la posibilidad, por lo tanto, de nuevas formas de mirar, incluso desde la utopía (Muñoz, 2020)<sup>9</sup>. Atento a ello, el presente escrito discurre sobre algunos detalles de importancia en el marco de lo trabajado en la cátedra de Problemática Educativa, de la Licenciatura en Ciencias de la Educación dependiente de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata durante el primer cuatrimestre de 2022<sup>10</sup>. Para ello, propone un viaje al revés, un recorrido que parte de

las producciones finales en la forma de “Piezas Performáticas” como manifestación última de los procesos de retroalimentación consumados junto al espacio, junto a pares y en clara correlación con la historia personal. Procesos a través de las cuales, además, poder dar cuenta de su compromiso en el devenir profesional de desarticular el mandato y crear espacios pedagógicos mucho más hospitalarios. La narrativa como vehículo de ese devenir, gestada tanto en el recorrido de clase - en los diversos espacios propuestos a tal fin desde lo virtual<sup>11</sup> - como en las producciones finales, a la manera de diario propio y también ajeno, pone en tensión el tránsito como proceso y resultado. Proceso toda vez que conversar en y con lo inmediato implica un sumergirse, cálido y amable, con y en la otredad a la manera de un tejido que se hilvana a la vera del calor del fuego. Resultado en tanto invoca palabras que sanan, palabras que dan cuenta de la fragilidad de quien las pronuncia sin que ello signifique exponerse innecesariamente; palabras antídotos que propician una mutación sensible hacia una pedagogía de la hospitalidad (Porta, 2021).

### **Gestualidad de la Insurgencia: performatividad del arte**

El espacio de cursado virtual de la cátedra consta de dos ejes claros: uno directamente relacionado con el corpus teórico, otro que busca articular dicho corpus con el ámbito de la práctica y la construcción grupal de la subjetividad pedagógica. A partir del trabajo realizado en este último desde la autobiografía narrativa (ver nota N° 7), se solicitó al estudiantado una actividad grupal y presencial de cierre de índole artística que ponga en debate cómo el tránsito curricular de cada uno de los integrantes supuso un conformar un yo distinto al que había arribado inicialmente al claustro<sup>12</sup>. Tal propuesta, por ende, supuso diseñar y difundir entre pares una pieza del orden performático que represente un ejercicio de toma de palabra en tanto postura y producción cultural de sentido. Una de estas producciones, fruto de análisis del presente trabajo<sup>13</sup>, tenía la particularidad de representar dos siluetas grises de cartón sin más datos que el contorno cuasi humano de sus formas. Su exposición en el encuentro presencial, sin embargo, consistía en proponer modos de rellenar con colores varios cada espacio gris, colores que provenían de recortes que representaban pedagogías más amables: trazos de miradas críticas, fragmentos de mapas decoloniales, postulados cuir. ¿El resultado final? Dos figuras de la mano, plenas de tonalidad, de sentidos, de encuentros posibles como metáfora de futuros utópicos a partir de presentes viables (Imagen I)<sup>14</sup>. ¿El lema? “Pedagogías que conducen a enseñar e investigar con el corazón en la palma de la mano” (Cit. Imagen II)<sup>15</sup>. Lo interesante de este trabajo y de este ejercicio en particular no fue solamente el juego conceptual entre metáforas, sino la posibilidad del encuentro, una vez más, entre la cátedra, la subjetividad personal y colectiva, los conceptos aprehendidos y el proceso de mutación resultante: cada quien puso sobre tablas el recorrido transitado y la meta arribada en términos de constitución de un yo pedagógico desaprendido, pleno de nuevas significaciones, mucho más consciente del entorno y por ende, hospitalario. Constituir en este quehacer una mirada introspectiva de ese yo profesional en formación implicó al mismo tiempo dar cuenta de cómo los procesos meta discursivos del espacio del aula en la universidad pueden gestar dinámicas de aprehensión de nuevas miradas, más plenas y comprometidas. De ahí la importancia del concepto de desacople como aquello que debe ser desconectado en tanto nos interpela negativamente para así establecer nuevas conexiones: más significativas y saludables. Toda reconstrucción pedagógica convoca a la propia subversión ya que interpela y transforma, es el *entre*, el hueco entre los huecos por el que la estructura y sus formatos hegemónicos de producción dejan de ser legitimados y pierden su condición de “ídolos” (Muñoz,

2020:336). Es ese *entre* como resquicio entre grietas el que adquiere relevancia en el narrar la vida que transcurre junto a un otro en tanto el encuentro como presencia, como "algo entre dos" (Duschatzky, 2008:14) que, en términos pedagógicos incluso, permite la creación de espacios otros que incluyen a quienes los habitan en sus modos de ser, estar, habitar; y que exceden en la relación con la otredad significativa. El acontecimiento como eje de esa mirada, entonces, emerge indefectiblemente como "fundador de lo nuevo" (Bárcena, 2012:70).

Como conclusión, construir colectivamente un ámbito cuya hospitalidad convoque a la formación de sujetos pedagógicos autónomos y comprometidos con el ejercicio de *desaprender* es posible en tanto la universidad y el cuerpo docente asuma tal responsabilidad. Pensar e implementar dichos espacios curriculares es poner en tensión las formas históricas de las instituciones educativas de manera tal de discutir su hegemonía. El resultado son espacios de seguridad en los que la aprehensión del saber se gesta de forma consciente, colectiva y hasta sensible. En palabras de Murillo Arango:

El concepto se hace realidad en espacios educativos [...] en los que los aprendices tengan la garantía de poder tantear sin caer en ridículo, de poder equivocarse y recomenzar sin que su error se les gire durante largo tiempo en contra. 'Hacer sitio al que llega' es, ante todo, ofrecerle esa clase de espacios, en la familia, en la escuela, en todos los ámbitos de socialización. Por esto, son dos las responsabilidades esenciales del pedagogo: la construcción de espacios de seguridad como marco posible para los aprendizajes, y el trabajo sobre los sentidos como un poner a disposición de los que aprenden una energía capaz de movilizarlos hacia saberes (2015, p. 186).

"Hacer sitio al que llega" (*Op. Cit.*) como metáfora del encuentro sensible, afectado y afectante, como quehacer hospitalario, es resignificar las dinámicas del aula, es volver sobre las propias subjetividades, es consolidar la mirada del otro. Es poner en palabras aquello que nos interpela, es arribar a esa síntesis del yo pedagógico entendida como lo (des) construido para arribar al aquí y el ahora. Es, por lo tanto, propiciar espacios comprometidos en los que construir presentes pedagógicos viables que permitan ilusionarnos con futuros posibles.

### Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Bárcena, F. (2012). *El aprendiz eterno. Filosofía, Educación y el Arte de vivir*. Miño y Dávila Editores.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- \_\_\_\_\_. (1997). *La construcción narrativa de la realidad*. En La educación, puerta de la cultura. Vizor.
- \_\_\_\_\_. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Fondo de cultura económica.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo'*. Paidós.
- Delory-Momberger, C. (2012). Experiencia y profesionalización en los campos de formación, de la educación al trabajo. En *CIREL. Lille*. (26 al 28 de setiembre de 2012. Trad. Alba Fedé).

- \_\_\_\_\_ (2015). El relato de sí como hecho antropológico. En *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. CLACSO.
- Duschatzky, L. (2008). *Una cita con los maestros: los enigmas del encuentro con discípulos y aprendices*. Miño y Dávila.
- Han, B-C. (2015). *La salvación de lo bello*. Herder.
- Huber, J.; Caine, V.; Huber, M. & Steeves, P. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. En *Revista de Educación (A. 5. N° 7)*. UNMDP.
- Korinfeld, D. (2013). Espacios e instituciones suficientemente subjetivizados. En Korinfeld, D. y otros. *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Paidós.
- Larrosa, J. (2006) Sobre la experiencia. En *Revista Educación y Pedagogía. (V. 18. P. 43-67)*. UdeA.
- Muñoz, J. E. (2020). *Utopía queer: El entonces y allí de la futuridad antinormativa*. Caja Negra.
- Murillo Arango, G. (2015). Cantos de experiencia: contar historias, formar maestros. En *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. CLACSO.
- Porta, L. (2021) Seis interludios autobiográficos. Seis susurros performativos. Tramas que sentidizan pedagogías de los gestos vitales. En *Revista Praxis educativa (V. 25. N° 7. Enero – Abril. P. 1-14)*.
- Pizarnik, A. (2014). *Poesía Completa*. Sudamericana.
- Rivas Flores, I. (2007). Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. En Sverdlick, I. (Comp.) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Novedades Educativas.
- Skliar, C. (2015). *Desobedecer el lenguaje (Alteridad, lectura y escritura)*. Miño y Dávila.
- Walsh, C. (2015). Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. En *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales (Año II. N° 4. Julio – Diciembre)*.
- Yedaide, M. M., Alvarez, Z., Porta, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. En *Revista Científica Guillermo de Ockham. (13.1. p. 27-35)*.

## Notas

<sup>1</sup> Docente de la asignatura Problemática Educativa, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades. Miembro del Grupo de Investigaciones en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE-CIMED). Universidad Nacional de Mar del Plata. Doctoranda en el Programa de Doctorado en Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades - Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Nacional de Mar del Plata

<sup>2</sup> Docente de la asignatura Problemática Educativa, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades. Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC-CIMED). Universidad Nacional de Mar del Plata. Jefe de DPTO de Comunicaciones de E.E.S. N°5 “Nicolás Avellaneda”, D.G.C.y E., Mar del Plata. Doctorando en el Programa de Doctorado en Investigación Narrativa, Biográfica y Autobiográfica en Educación. Doctorado en Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.

<sup>3</sup>El presente trabajo es la versión extendida del presentado con motivo de las V° Jornadas de Investigadorxs, Grupos y Proyectos en Educación. “Tiempos (re) inaugurales en el campo educativo contemporáneo. A propósito de la apertura del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación”; organizadas por el Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

<sup>4</sup> El presente escrito refiere particularmente al período correspondiente al primer cuatrimestre del año 2022, específicamente al espacio de cursada virtual ofrecido como opción paralela respecto de la vuelta escalonada a la presencialidad.

<sup>5</sup> Avance que, incluso, niega las posibilidades tangenciales de un significar por los lados como metáfora, una vez más, del saber que se gesta entre opuestos, una grieta de sentidos posibles (Walsh, 2015).



<sup>6</sup> Lo particular del uso de este término está dado por la necesidad de volver sobre las estructuras pedagógicas de construcción del espacio del saber. Según el Diccionario de la Real Academia Española (disponible en <https://www.rae.es/>), “acoplar” significa agrupar dos o más piezas o sistemas de manera tal de que funcionen de forma conjunta y produzcan una serie de resultados funcionales al propósito por el cual fueron unidas. En términos metafóricos, esto nos permite poner sobre tablas cómo muchas veces pensamos el ámbito institucional como un todo al servicio de una idea y no como la suma de sus individualidades. A propósito de ello, Korinfeld (2013) pone en tensión cómo la escuela construye dispositivos de aprendizaje tendientes a universalizar lo que considera del orden de lo subjetivo y cómo construye sujetos pedagógicos en tanto depositarios de “atributos de partida” (105). *Desacoplar*, entonces, esos espacios conflictuados es repensarlos por fuera de las lógicas objetivistas; desde su propia subjetividad artesanal (Alliaud, 2017).

<sup>7</sup> A propósito de ello, Skliar (2015) propone que todo ejercicio narrativo, aún como metodología de investigación, convoca un quehacer literario siempre que busca correrse de los lugares comunes de la academia en su pretensión de representar con palabras otras esa realidad inmediata plena de subjetividades. Este ejercicio de significar que no obedece a las lógicas propias del positivismo evoca un saber por fuera de los límites como culto a una pedagogía de la desobediencia, como conjuro a otras miradas posibles.

<sup>8</sup> Muñoz convoca a pensar el porqué del vacío resultante cuando las identidades individuales entran en tensión con la producción objetivista del saber. El compromiso resultante con la construcción de lo común como encuentro con la subjetividad, como aquello que visibiliza la “preocupante disección de la vida” (2020:339), implica un postulado de esperanza casi del orden de lo utópico, aunque no imposible.

<sup>9</sup> *A priori*, Muñoz define el concepto *utopía* como “[...] un ideal, algo que debe movilizarnos, empujarnos hacia delante. La utopía no es preceptiva; ofrece planos potenciales de un mundo que aún no está aquí, un horizonte de posibilidades, no un esquema fijo”. Luego añade: “Es productivo pensar la utopía como un flujo, una desorganización temporal, un momento en el que el aquí y el ahora son trascendidos por un *entonces* y un *allí* que podrían y deberían ser (2020:182). Como tal, lo interesante de estas definiciones está dado por cómo ponen en tensión el compromiso de futuro como aquello que *debe* hacerse.

<sup>10</sup> Nuevamente, respecto de las contingencias propias de la pos-pandemia, la cátedra consensuó ofrecer en simultáneo, durante el 1° cuatrimestre 2022, un espacio tanto presencial como virtual. El presente trabajo versa sobre lo realizado en este último.

<sup>11</sup> Tal es el caso del foro *Gestos insurgentes. Pedagogías, performatividades y corporalidades*, troncal respecto de la entera cursada en tanto espacio en el que dar cuenta narrativamente, y en diálogo con los pares, de los procesos de (de) construcción del yo pedagógico.

<sup>12</sup> Gestos insurgentes: Piezas Performativas: actividad evaluativa final, de tipo grupal, expositiva, oral y presencial.

<sup>13</sup> Reproducida bajo permiso expreso de sus autoras: M. Agustina Suárez, Jimena Martín, Florencia Castañares, (2022).

<sup>14</sup> Imagen n° 1



<sup>15</sup> Imagen n° 2

