

# Revista Argentina de Investigación Narrativa

V4, Nº7, enero-junio 2024, ISSN 2718-7519



CENTRO DE  
INVESTIGACIONES  
MULTIDISCIPLINARIAS  
EN EDUCACION

FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

hya

Facultad de  
Humanidades  
y Artes\_UNR



# - BANDERA -

---

## DIRECTORXS ASOCIADXS

1. Luis Porta, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
2. Daniel Hugo Suarez, Universidad de Buenos Aires, Argentina

## SECRETARIXS

1. Sebastian Trueba, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
1. Paula González, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

## COMITÉ EDITORIAL

1. Agustina Argnani, Universidad de Buenos Aires, Argentina
2. Claudia De Laurentis, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
3. Francisco Ramallo, Universidad Nacional de Mar del Plata - CONICET, Argentina
4. Paula Dávila, Universidad de Buenos Aires, Argentina

## COMITÉ DE REDACCIÓN

1. Danise Grangeiro, Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de Rosario, Brasil
2. Jonathan Ezequiel Aguirre, Universidad Nacional de Mar del Plata - CONICET, Argentina
3. Silvia Adriana Branda, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
4. Yanina Caressa, Universidad de Buenos Aires, Argentina

## COMITÉ DE REFERATO INTERNACIONAL

1. Ana Arevalo, Universidad de Chile, Chile
2. Analía Leite, Universidad de Málaga, España
3. Andrea Alliaud, Universidad de Buenos Aires, Argentina
4. Caterina Benelli, Università degli Studi di Messina, Italia
5. Christine Delory, Université Sorbonne Paris Nord, Francia
6. Claudio Urbano, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina
7. Cristina Martínez, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
8. Elizeu de Souza, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
9. Fernando Carlos Avendaño, Universidad Nacional de Rosario, Argentina
10. Gabriel Murillo, Universidad de Antioquia, Colombia
11. Herve Breton, Universidad de Tours, Francia
12. Ignacio Rivas Flores, Universidad de Málaga, España
13. Ines Braganca, Universidade Estadual de Campinas, Brasil
14. Jesús Domingo Segovia, Universidad de Granada, España
15. Jorge Luiz Da Cunha, Universidade Federal de Santa María, Brasil
16. José Contreras, Universidad de Barcelona, España
17. José Tranier, Universidad Nacional de Rosario, Argentina
18. José Yuni, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina
19. Leonor Arfuch, Universidad de Buenos Aires, Argentina
20. Manuel Fernandez Cruz, Universidad de Granada, España

## - BANDERA -

---

21. **María Abrahao**, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
22. **María Cristina Sarasa**, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
23. **María Marta Yedaide**, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
24. **Maria Passeggi**, Universidad Federal de Rio Grande do Norte, Brasil
25. **Mauricio Nunez**, Universidad de Chile, Chile
26. **Nilda Alves**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
27. **Silvia Grinberg**, Universidad Nacional de San Martín, Argentina
28. **Sonia Bazán**, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

# - ÍNDICE -

---

## **- EDITORIAL -**

La auto-biografía; hibridez y multiplicidades textuales (Luis Porta y Daniel Suárez) 4

## **- INVESTIGACIÓN -**

Investigación biográfica, autobiográfica y narrativa en educación. Voces de oro y barro de mujeres docentes caldereñas-salteñas en narrativas descoloniales: umbral de la Niña Tesis (Inocencia Gerónimo, Jonathan Aguirre, Claudia De Laurentis) 6

La narrativa pedagógica como estrategia para reconocer desafíos de la ESI: intersticios de la formación docente inicial (José Luis Gómez Chamorro) 26

Transgresiones y resistencias: una mirada autobiográfica al cáncer y el sistema de salud colombiano (Daniela Vanessa Palma Arroyo) 49

De-construyendo el imperialismo en las prácticas docentes. Nuevos desafíos en el Profesorado de inglés (Silvia Branda, Luciana Torresel, Soffa Bauzada) 62

## **- APORTES TEÓRICOS Y/O METODOLÓGICOS -**

Reflexiones sobre currículo: la caja de pandora del género, raza y sexualidad (María Antonella Barone, Luziane de Assis Ruela Siqueira, Marina Francisqueto Bernabé, Sabrina Ribeiro Cordeiro) 81

La entrevista narrativa. una exploración colectiva y en comunidad a partir de experiencias de viajes de formación doctoral. (Elena Heritier, Gustavo Vicini, Lidia Quintana, María Florentina Lapadula, Nicolás Braun) 92

Investigación narrativa en políticas educativas. Una aproximación a su estudio desde las voces de los sujetos protagonistas (Braian Marchetti, Claudia De Laurentis) 110

La investigación narrativa como cartografía. Abrir territorios de articulación de saberes en la formación inicial docente. (Valeria Metzdorff) 124

Los universos del lenguaje: el rol de las conversaciones en la construcción de representaciones sociales (Juan Martín Molinari) 137

Perspectiva narrativa en educación: una experiencia en la formación doctoral. (Elizabeth Torres Puentes, Claudia Salazar Amaya) 154

Narrativa visual autobiográfica en la formación docente. Una experiencia en el Profesorado de educación física. (Sebastián Trueba, Carolina Franco) 166

El inicio de la vida profesional a través de relatos de futuros maestros técnicos en construcción (Cecilia Harriett Núñez) 183

Percepción de padres frente a prácticas relacionadas con la sexualidad de usuarios con síndrome de Down (Paula Andrea Velez) 196

# - EDITORIAL -

---

## LA AUTO-BIOGRAFÍA; HIBRIDEZ Y MULTIPLICIDADES TEXTUALES

Daniel Suarez<sup>1</sup> & Luis Porta<sup>2</sup>

Con mucho agrado presentamos este Nuevo número de la RAIN –Revista Argentina de Investigación Narrativa- en el que confluyen artículos de distintos territorios –tanto académicos como de pertenencia- y que dan cuenta de la heterogeneidad del campo de la narrativa como posición en el mundo y como uno de las tipologías que más desarrollo ha tenido en los últimos tiempos, abarcando disciplinas de diferente pertenencia y tradiciones tanto epistemológica como metodológica.

En este sentido y atendiendo a la especificidad de la Educación este proyecto de revista, surgido como producto específico del Programa de Doctorado en Investigación Narrativa Biográfica y AutoBiográfica de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario da continuidad a este proyecto editorial, sino que se expande con la apertura de un nuevo grupo del programa. En el mes de julio de 2024 se realizó la primera clínica de formación que contó con la participación de 36 nuevos doctorandos y doctorandas que profundizaran perspectivas y llevarán adelante trabajos de investigación en el marco de este paraguas que proponemos, con el fin de generar las mejores condiciones para la creación de una comunidad latinoamericana de investigadores narrativos. Es de destacar en este lapso de tiempo, la defensa pública y lectura de seis tesis doctorales de estudiantes de la primera cohorte del doctorado. Estas tesis y las próximas tres –en espera de defensa- constituyen la savia por la que circulan los nuevos aportes de un campo múltiple e híbrido.

Es, precisamente en esta hibridez en la que hacemos pie. Es en las múltiples formas de textualización en las que ponemos en valor este campo y es en la diversidad de las propias “experiencias” donde tiene sentido la narrativa, la biografía y la autobiografía. La vida propia y las vidas ajenas son el sentido que propone la reconfiguración de las subjetividades contemporáneas. Lo privado, lo íntimo y lo público aparece como un sistema de pasajes que nos remite, como umbrales de sentido, a entramar especularmente vidas en una larga duración en que socialidad, territorialidad e historicidad juegan un lugar preponderante en la construcción de la condición biográfica. Esta intención metodológica, puesta en una intimidad entre extraños abre la puerta para repensar las conexiones visibles y ocultas, la posición afectiva y afectante, la escucha sensible como marca constitutiva de la conversación biográfica y un sinnúmero de registros artefactuales que constituyen la posibilidad de contar una vida. Ese cuidadoso ejercicio curatorial afectivo nos pone frente a la respons(h)abilidad de contar una vida, varias vidas que dan cuenta de esas vidas vividas, sino también de nuestra propia vida.

---

<sup>1</sup> Docente e Investigador de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Argentina. Director del Programa de Doctorado en Investigación Narrativa, Biográfica y AutoBiográfica en Educación de la Universidad Nacional de Rosario. Director Asociado de la Revista RAIN. Email: [danielhugosuarez@gmail.com](mailto:danielhugosuarez@gmail.com)

<sup>2</sup> Docente e Investigador de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Investigador Principal de CONICET. Director del Programa de Doctorado en Investigación Narrativa, Biográfica y AutoBiográfica en Educación de la Universidad Nacional de Rosario. Director Asociado de la Revista RAIN. Email: [luisporta510@gmail.com](mailto:luisporta510@gmail.com)

## - EDITORIAL -

---

La biografía y, por tanto, la autobiografía requieren de un entramado, de una destreza en el arte del bordado y de una apuesta por la perspectivización que permita registrar desde el presente, pasados sinuosos, condensados en condiciones de futurabilidad y deseo. De esa manera, la biografía retorna especularmente en nuestras marcas, como si fuera tocada solitariamente y en constante conexión por esa posibilidad salvadora de la emergencia escritural o, de la producción de memoria-s registradas en distintos formatos: la condición performativa de la biografía.

De la misma manera en que los vivos –animales, plantas, humanos, rocas, ríos y montañas- viven en nosotros, Vinciane Despret en su texto de 2021, *“A la salud de los muertos”*, llevó adelante una investigación sobre las maneras en que los muertos entran en la vida de los vivos, dando cuenta de su corrimiento de la cultura oficial que dice que después de la muerte no hay nada. Los múltiples relatos que recoge no plantean la cuestión de si los muertos existen o no, sino cuál es su modo de existencia. Esos relatos de quienes quedan prolongan la existencia de los muertos y nos hacen pensar acerca de qué los sostiene, qué son capaces y de qué nos vuelven capaces.

El desafío entonces, en los estudios biográficos y autobiográficos, estaría dado por las particulares maneras de integrar a nuestras investigaciones, registros que nos permitan metamorfosear vidas que hoy ponen en juego vivos junto a seres animados e inanimados, plantas y todas las relaciones posibles –pensadas e impensadas- que tocan la vida y nos tocan, como mensaje del inconsciente.

En palabras de Baricco (2023: 52) podríamos afirmar que:

La mayoría de las veces tenemos la convicción de que narramos cosas que nos han sucedido y de que lo hacemos basándonos en cómo somos. Pero la multitud de elecciones instintivas que hacemos para narrar procede más probablemente de lo que aún no somos y de cosas que aún no han sucedido. (...) El que narra se convierte. No se limita a organizar el pasado, sino que suscita el futuro.

Ese relato, esa biografía, esa autobiografía escrita como si participáramos en “una ceremonia del té” (Baricco, 2023: 53), nos da la posibilidad de no salir ilesos, reconstituírnos y reconstituir al otro a través de esa ceremonia que requiere de la escucha atenta y de los ojos sensibles para dar cuenta de la capacidad de historización de vidas que merecen la pena seguir contando.

Entre Mar del Plata y Buenos Aires, en agosto de 2024.

### Referencias

- Baricco, A. (2023) *La vía de la narración*. Anagrama. Barcelona.  
Despret, V. (2021) *A la salud de los muertos*. Cactus. Buenos Aires.



INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICA, AUTOBIOGRÁFICA Y NARRATIVA EN  
EDUCACIÓN. VOCES DE ORO Y BARRO DE MUJERES DOCENTES  
CALDEREÑAS-SALTEÑAS EN NARRATIVAS DESCOLONIALES: UMBRAL DE  
LA NIÑA TESIS

BIOGRAPHICAL, AUTOBIOGRAPHICAL AND NARRATIVE RESEARCH IN  
EDUCATION. VOICES OF GOLD AND CLAY OF WOMEN TEACHERS FROM  
CALDEREÑA-SALTEÑAS IN DECOLONIAL NARRATIVES: THRESHOLD OF  
THE GIRL THESIS

INVESTIGAÇÃO BIOGRÁFICA, AUTOBIOGRÁFICA E NARRATIVA NA  
EDUCAÇÃO. VOZES DE OURO E BARRO DE MULHERES DOCENTES DE LA  
CALDERA, SALTA, EM NARRATIVAS DESCOLONIAIS: O LIMIAR DA NIÑA  
TESIS<sup>1</sup>

Inocencia Gerónimo<sup>2</sup>  
Jonathan Aguirre<sup>3</sup>  
Claudia De Laurentis<sup>4</sup>

### Resumen

Este concierto guarda relación con la tesis denominada “Voces de oro y barro en la historia de la educación argentina. Narrativas descoloniales e insurgentes de mujeres docentes de La Caldera, provincia de Salta, en la segunda mitad del siglo XX”<sup>5</sup> presentada en el marco del Doctorado en Educación -Programa Específico de Formación en Investigación Narrativa Autobiográfica en Educación- de la Universidad Nacional de Rosario. El umbral recorre voces, *la protagonista Niña tesis aplaude los sentidos en la educación* desde la perspectiva narrativa, biográfica y autobiográfica con la presencia del pensamiento descolonial. La protagonista, Niña tesis se pronuncia en voces de oro y barro que, a pesar de la dureza del patriarcado y patronazgo salteño surca y siembra manifestaciones y saberes descoloniales. La potencia autoetnográfica testimonial se entrama en la fortaleza brillante de la experiencia al relato amasado en el barro. La elocuencia de la Niña tesis conecta la obra tejiendo redes de un modo poético y constituye una vibración simbólica donde se articulan tramas de sentidos propios.

**Palabras claves:** narrativa; educación; descolonial; voces de oro y barro; Niña tesis

### Abstract

This concert is related with the dissertation entitle “Voices in gold and clay in the History of Argentine Education. Insurgent and Decolonial narratives of women teachers of La Caldera, Salta Province, during the second half of the twentieth century”. It was developed in the context of the Program in (Auto)biographical Narrative Inquiry at Doctoral Education Course of the National University of Rosario. This particular threshold gathers voices where the protagonist, the *Girl thesis*, celebrates insights in education from the narrative, biographical and autobiographical perspective in the presence of decolonial thinking. The protagonist, the *Girl thesis* takes a stand within voices in gold and clay that, in spite of the harshness of patriarchy and the patronazgo



salteño, ditches and sows decolonial expressions and knowledge. The power of the autoethnographic testimony, knitted with the brilliant force of experience, kneads a story in clay. The eloquence of the *Girl thesis* binds the text weaving its fabric in a poietic and constitutes a symbolic vibration where its own meanings are articulated.

**Keywords:** narrative; education; decoloniality; voices in gold and clay; thesis-child

### Resumo

Este concierto está relacionado con a tese intitulada "Vozes de ouro e barro na história da educação argentina. Narrativas descoloniais e insurgentes de mulheres docentes de La Caldera, província de Salta, na segunda metade do século XX", apresentada no âmbito do Doutorado em Educação - Programa Específico de Formação em Pesquisa Narrativa Autobiográfica em Educação - da Universidade Nacional de Rosario. O limiar percorre vozes, e a protagonista, a *Niña tesis*, aplaude os significados na educação a partir da perspectiva narrativa, biográfica e autobiográfica, com a presença do pensamento descolonial. A protagonista, a *Niña tesis*, se expressa em vozes de ouro e barro que, apesar da dureza do patriarcado e do patronato saltenho, atravessam e semeiam manifestações e saberes descoloniais. A potência autoetnográfica testemunhal se entrelaça na força brilhante da experiência, moldada no barro. A eloquência da *Niña tesis* conecta a obra, tecendo redes de forma poética e constituindo uma vibração simbólica onde se articulam tramas de significados próprios.

**Palavras-chave:** narrativa; educação; descolonial; vozes de ouro e barro; *Niña tesis*

Recepción: 20/04/2024

Evaluado: 03/05/2024

Aceptación: 23/05/2024

### Umbrales en arco iris de narrar para vivir

La potencia de narrar para vivir co-configura una trama, donde el hilado son las historias, los hilos las texturas de las narrativas y los bordados la experiencia de lo invisible y oculto. La trama de trazos son construcciones im-perfectas como la impronta de ver y tocar el revés del tejido. Los colores se re-presentan descubriendo matices bordados en dibujos que lo re-definen.

El concierto busca comprender en las voces de oro y barro las insurgencias sociales, políticas, educativas y culturales de la mujer docente caldereña a partir de sus propias narrativas biográficas y autobiográficas que entraman vida, profesión y socialidad; y considera indagar a partir de los dispositivos la resistencia en sus prácticas pedagógicas, experiencias institucionales y comunitarias de las mujeres docentes, tendiente a contribuir aportes desde la no colonialidad del saber entramando voces biográficas y autobiográficas narradas, la fotobiografía, documentos históricos del archivo escolar. El testimonio y registro autoetnográfico de la Niña tesis me conmueve, siendo investigadora para entramar las resistencias sociales, políticas, educativas y culturales.

El viaje por los umbrales de la obra implicó un eco de sentidos en la *convocatoria y encuentro de voces de exponentes eruditos de la narrativa biográfica, autobiográfica* (Bruner, 2002; Ricouer, 1995; Benjamín, 2002). También fueron invitadas voces de la literatura narrativa e investigaciones de Delory Momberger (2014); Passeggi (2020); Sánchez Sampaio, Ribeiro & Santiago (2017); Ramallo & Porta (2019; 2021; 2022); Suárez & Metzdorff (2018); Yedaide (2019); Aguirre & Porta (2019; Porta (2017, 2021, 2022). Los pasajes instauran nuevos sentidos para poner en valor planteamientos y

perspectivas de miradas y abordajes que constituyen una propuesta diferente a las lógicas de producción académico euro-centradas y coloniales (Walsh, 2013, 2017; Lugones, Jiménez Lucena & Tlostanova, 2021; Palermo, 2014; Lander, 2020; Lugones, 2021; Ochy Curiel, 2017); pues estos autores consideran la perspectiva descolonial como un pensamiento "otro" u opción que arroja la convocatoria crítica a la ciencia eurocéntrica y colonial.

El vislumbre *la historia de la educación en La Caldera, destellos salteños ¿una visión historiográfica?* representa creatividad y habilidad de disfrutar y persuadir la historia de la educación, re-planteando la historia oficial en historias en la educación (Ramallo & Porta, 2017). Se prelude desde una visión historiográfica la historia de la educación en la provincia de Salta, retomando una descripción desde lo social y político y de forma particular la co-construcción de las historias en la educación en La Caldera, reconsiderando acontecimientos históricos de vital importancia (Maeder, 2000; Caldo, 2020; Rodríguez, 2021). La Escuela Normal Superior de Salta formadora de las protagonistas; la descripción de una institución educativa rural, creada en 1839, allí ejercieron la profesión las mujeres docentes en la segunda mitad del S. XX. Y, la presentación de la mujer salteña en destellos literarios como ecos insurgentes que retumban las "otras" historias desde la literatura para la educación.

*En ecos cruzados que tocan y acarician mi fibra* implico dar el "salto al vacío"<sup>6</sup>, (Klein, 1960) en la decisión que otorga la esencia de investigar. Este umbral confiere y da sentido a la formación doctoral enclavado en la pandemia de covid-19. Son movimientos que me fortalecen, cuyos ecos se van abriendo y en sus ecos aparecen vuelos que me sostuvieron. Tocó mi fibra, (Sedgwick, 2018), aquí encontré la vitalización de *ser y haser investigación*, por eso me parece justo escribir las marcas y derroteros que me sostuvieron para no decaer y fortalecerme en el convite que fueron mis compañeros y compañeras doctorandos, mis maestros de tesis, mis amigos verdaderos que no me abandonaron. Aun así, el covid-19 (Berardi, 2020) fue y sigue siendo la marca y derrotero del Doctorado. La fortaleza es la autoetnografía hecha cuerpo y resistencia en la adversidad y en cristales surgidos en cartografías bosque adentro de la investigación (Morizot, 2020).

Sostenemos que las voces de *oro y barro* resplandecen el concierto desde la travesía arco iris. Vibran en un eco de melodías que concertan la obra. Convocadas, brindaron su protagonismo en historias de vida y se arrojan el nombrarse con un Yo soy *Porfiria Chiquita, Adriana Ivonne, Isabel Presentación, Gabina Cleofé (Gaby), Vilma, Cristina e Isabel y la Niña tesis*. Relatan su vida desde su niñez, saberes y experiencias de la docencia en la educación, posibilitando escucharlas y visibilizarlas. Se narran a sí mismas, en los relatos biográficos y autobiográficos rescatando y considerando su vida, profesión y socialidad en un contexto patriarcal y de patronazgo salteño dónde todavía existen marcas de colonialidad de género, clase y raza (Palermo, 2014; Lugones, 2021). Adentrarme y escuchar la vibración invita a pensar en la revitalización de las historias en la educación (Ramallo & Porta, 2017; 2019), donde dialogan con ecos de sabidurías, umbrales de experiencias y cristales de vida para una nombrada docencia salteña.

El umbral violeta para *llegar juntos con sentido y sonido de huracanes atrevidos* armoniza los destellos de *ser, haser* y vivir investigación en un entramado de voces cristalizadas. El entramado de voces considera testimonios de la Niña tesis, fotobiografías, documentos archivados y autoetnografía. Devela y presenta el concierto que muestra el reverso y anverso del tejido. Son umbrales de oro y barro en la certera posibilidad de otorgar el brillo a las vidas narradas de mujeres docentes desde una

perspectiva y mirada descolonial (Espinoza, et al. 2013). Entramamos historias de sus vidas, denunciando prerrogativas negativas de categorías absolutas de análisis.

*El umbral estamos revitalizando collages de matices cristalizados* es un bricolaje que fue construyendo tramas de diversos colores y latidos, revitalizando nacimientos de nuevos cristales de barro y oro. En el respirar profundo de la obra presentamos un collage cromático de quienes ESTAMOS... nuestra vida, la vida misma en la educación. Este desandar nos otorga el tiempo humano y la experiencia vivida en experiencia narrada. Los actos recrean el sentido estético y se arroja "viajar mundos" (Lugones, 2021) en metarrelato que convoca a arrojar semillas (Walsh, 2017) al viento, donde se enredan y nacen entre las tramas echa grietas.

### **Abordaje Metodológico**

El abordaje metodológico presenta el propósito de saltar cercos y abandonar binomios a una postura ontológica, ética, política y estética de investigación narrativa, biográfica y autobiográfica. El umbral transita una perspectiva de investigación crítica cualitativa con un firme acercamiento a formas de investigar pos-cualitativo (Pierre, 2017; Connelly & Clandinin, 1995; Denzin & Lincoln, 2017; Vasilachis de Gialdino, 2015). Abandona la marcada tendencia de universalización y generalización de la ciencia, pues la universalización se asocia al poder y dominación europeizante desde la conquista jurídica, económica y política en verdades absolutas científicas para justificar el desarrollo del positivismo (Porta & Yedaide, 2017). La dimensión ontológica sitúa un pensamiento horizontal. Haciendo investigación estoy allí, en relación de protagonista a protagonista; lo político presenta a las protagonistas con manifestaciones, experiencias, saberes en relatos de "*yo soy y yo digo*", siendo un movimiento anti extractivista. No solo aceptaron la invitación de participar, sino que están aquí, junto a nosotros; lo ético reconoce el legado histórico, social y cultural, sostenida en la reciprocidad, diálogo y compromiso de narrar para vivir y la dimensión estética invita a recorrer espacios de emociones sintientes que impregnan en el modo en cómo nos involucramos. La experiencia estética es una manifestación de goce y belleza, más allá del conocimiento "técnico".

Ramallo (2019) invita a llevar arte al campo de la investigación, buscando otras maneras de mirar y representar la experiencia, potenciando la experiencia vivida; Sontag (1984) interpela "a sentir más", co-configurando nuevos lenguajes que concertan la obra. La metodología es situada y autoral en un entramado de voces da cuenta de un estilo propio que vibra y me permite siendo investigadora "ser otra". Siendo investigadora me percibo curadora, anti extractivista y autoral.

La metodología fue pre-dispuesta y situada considerando dispositivos en (Moriña, 2017) entrevistas narradas, fotobiografías y documentos de archivos públicos y privados. Estos dan cuenta de los hallazgos bosque adentro (Morizot, 2023), serpenteados e interrumpidos por mi autoetnografía (Blanco, 2018; Calixto Rojas, 2022; Bernad Calva, 2019) que develan y presentan el concierto des-teñido de estas tierras de patriarcado y patronazgo colonial. Las huellas de mirada descolonial llevan umbrales adentro para otorgar brillo a la vida narrada de mujeres docentes.

### **Niña tesis**

El umbral de *voces que aplauden los sentidos de la educación de la Niña tesis*, simboliza la vida en la educación y los orígenes del sentido de la escritura del concierto. En la escritura, la fuerza de huracanes atrevidos, donde la temporalidad, espacialidad y

sociabilidad son des-composición en ondulaciones de ecos que conectan las voces de quienes somos protagonistas.

Siendo investigadora aplaudo los sentidos y afectos de la educación que se enaltecen con el relato de la Niña tesis. Demuestra su esplendor desde el testimonio, resguardados en recuerdos para una memoria autoetnográfica y des-compone los retazos del bricolaje donde escritura, historia y metodología conectan a lo autobiográfico con lo cultural (Blanco, 2018; Bénard Calva, 2019). Con la escritura podemos ir y venir dando sentido a lo ya vivido. Al escribir una autoetnografía, busco producir una descripción densa, estética y evocadora de la experiencia personal e interpersonal (Ellis, Adams & Bochner, 2015, p. 255). Los relatos surcan la transición desde la niñez por la educación, ella -la niña tesis- fue alumna de las docentes protagonistas en esta obra. Estas historias (Suárez & Metzdorff, 2018) se van conjugando en los relatos de la niña y de las docentes en ecos y pasajes mezclados de gritos detrás del barbijo en un tiempo donde un virus proliferó y prolifera los territorios y paisajes vida mediados por la pandemia, un acaecimiento de vivir y re-vivir la época de covid-19, doctorando.

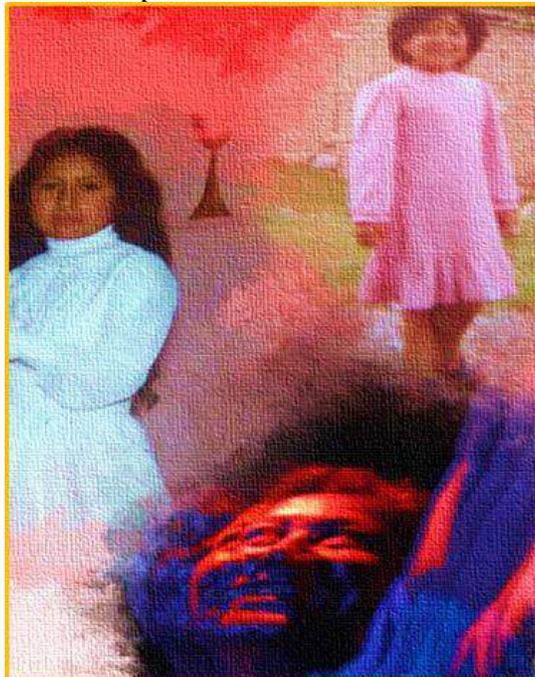


Figura 1: Niña. Composición de la autora. Agosto, 2023.

El testimonio de la Niña tesis, al principio fue el revés de la trama, para luego bordar la obra. Se representa en ecos, testimonia (Jelin, 2002) sus experiencias y vivencias del sentir de su niñez en la educación. El testimonio surca e interrumpe la escritura de la tesis. Y me pregunto ¿con qué finalidad compromete y visibiliza su voz narrada? Se representa en la voz de Lispector;

Tengo miedo de escribir. Es tan peligroso. Quien lo ha intentado lo sabe. Peligro de hurgar en lo que está oculto, pues el mundo no está en la superficie, está oculto en las raíces sumergidas en las profundidades del mar. Para escribir tengo que instalarme en el vacío. Es en este vacío donde existo intuitivamente. Pero es un vacío terriblemente peligroso: de él extraigo sangre (Lispector, 1978, p. 17).

El umbral se convirtió en un territorio ambulante y vagabundo de sensaciones y placeres de recorridos cartográficos por momentos inciertos pero habitados con el

deseo de morar. Escribir trazos autoetnográficos de la Niña tesis se combina con prerrogativas de la escritura en un estar siendo investigadora narrativa biográfica y autobiográfica, pues el testimonio entrama mi condición sensible en la escritura de esta obra. Siendo investigadora mi acontecer de vida se introduce en la naturaleza misma, al unísono de relatar la intencionalidad firme y consciente de búsqueda resiliente en la educación. La coplera salteña Mariana Carrizo<sup>7</sup>, acompaña la cartografía densa a través de metáforas, de Doña Ubenza, quien reza su peregrinar por los cerros cual paisaje de alegorías que recorren mi escritura:

Valles sonoros de pedregal  
piedra por piedra, el viento va  
borrando huellas a mi dolor  
silencio puro es mi corazón.

Irrumpiendo el silencio del corazón de la niña tesis, la obra agrieta el silencio puro de mi esencia que, aunque sea peligroso escribir vislumbra ecos de saberes descoloniales;

el arco iris sembró cristales, presentía que un 19 de diciembre de 2019 comenzaría a brotar. Hoy sus brotes están alcanzando la luz. El barro todavía está fuerte a pesar de los aluviones y huracanes que insisten en dar paso a las voces de oro. A la espera de los nacimientos estamos y continuamos escribiendo...

*(Diario Autoetnográfico de la investigadora, diciembre de 2019)*

Berger (2017) nos ilustra desde una perspectiva psicoanalítica, que los versos son metáforas de la experiencia hecha narrativa y como vivimos en el tiempo una historia contada; como esa historia nos pertenece y a la vez le pertenece al tiempo temporal e intemporal.

Lo que nos separa de los personajes de nuestros cuentos no es el conocimiento, objetivo o subjetivo, sino su experiencia del tiempo en el cuento que estamos escribiendo, esta separación nos otorga a los narradores el poder de saberlo todo; pero, al mismo tiempo, nos deja inertes: en cuanto iniciamos la narración perdemos el control de nuestros personajes. Nos vemos obligados a seguirlos, y esta persecución se realiza enteramente a través del tiempo que ellos están viviendo y que nosotros vigilamos. Este tiempo y, por ende, la historia contada, les pertenece. Y, sin embargo, el sentido del cuento, lo que hace que merezca la pena contarlo, es lo que vemos y lo que nos inspira, precisamente, porque estamos más allá de su tiempo. Aquellos que leen o escuchan nuestros cuentos lo ven todo como a través de una lente. Esta lente constituye el secreto de la narración y queda triturada tras cada nueva historia; triturada entre lo temporal y lo intemporal. (Berger, 2017, p. s/n, 48)

La narrativa de la Niña tesis abre un umbral para construirnos a lo estético, a la “mirada fértil” y de cómo meternos en los intersticios desde lo individual al nosotros. La trama nos pertenece, queda su registro en un tiempo difuso. Para narrar fui co-construyendo sueños para vivir un viaje en umbrales que detengo y avanzo. Aquí nos encontramos para co-conformar y con-vivir en una cartografía ambulante que se detiene para sentir más que mirar y que no tropieza con la posibilidad de viajar a otros tiempos. Conlleva a re-conocernos en diferentes mundos donde no hay un mapeo absoluto ni designado, ni asignado. Este habitar es un péndulo multidireccional de ser y vivir investigación vida provocada por la misma narrativa de narrar para vivir, donde, entre otros dispositivos un diario autoetnográfico me susurra y acompaña. Escribir rompe el silencio, pues deambulamos en testimonios de recuerdo y memoria. El recuerdo se co-construye en

un proceso de registro de archivo de momentos vividos; la memoria se co-configura en tiempos difusos a través recuerdos, pero es la memoria que reflexiona y transforma la versión del pasado (Figura 1).

En la memoria rasgada se hace presente la narrativa de un tiempo que hoy provoca este tiempo, que mira su espejo, que conversa lo vivenciado por la autora de la obra: la desnudez metafórica de quienes narran para caminar las sensaciones que al lector provoque; y se pregunta, ¿todo se puede narrar? “... la narrativa testimonial donde la historia (Domínguez Acevedo, 2019) cobra un lugar central en el proceso formativo desde la perspectiva de la pedagogía de la memoria y la enseñanza de la historia del tiempo presente como anclaje en la configuración de subjetividades individuales y colectivas” (s/n). En estas subjetividades se hace presente la palabra de los fundamentos teóricos que sustentan la narrativa con una reflexión de búsqueda y encuentro de vivir en la resiliencia de la escritura, “no soporto más la rutina de ser yo mismo, y si no fuese por la novedad que representa escribir, moriría simbólicamente todos los días” (Lispector, 2021, p. 114), tratando de esquivar “el peligro de hurgar en lo que está oculto” (Lispector, 1978, p. 17).

Lispector (2021) provoca otorgar existencia a la voz de la Niña tesis, cuenta sus primeros años rodeada de su madre, padre y dos hermanas. Las dos hermanas que tenía viven hoy en un plano espiritual y en el corazón de la niña. Desde la hospitalidad que ostenta este trabajo, cuidando su sentir y emociones, ella narra:

El primer año de la década del `70 fue mi nacimiento de barro. En el año 1977 mi padre y mi madre se trasladaron de domicilio. En marzo de ese mismo año curse el primer grado en la escuela primaria. No asistí al jardincito. El primer día de clases mi maestra dibujó en mi cuaderno y pinté el patito de color amarillo. Recuerdo que mi madre todos los días me acompañaba a la escuela distante a unas cinco cuadras de arena y tierra. De camino a la escuela observaba las casas de familias tradicionales que no conocía, tenían amplias y descubiertas galerías hacia la calle. Pasaron los años hasta séptimo grado. Siete años de estudiante. Cumplí con todos los requisitos de buena alumna de primaria, y para el caso abanderada o escolta de la bandera celeste y blanca. El primer grado me costó lágrimas y recuerdo que me decían “la letra con sangre entra”. Al principio me costó aprender las sumas y restas, pero sobre todo a leer y escribir. Vivíamos en una casita, alquilada, contaba con dos habitaciones y un baño de letrina o pozo ciego (este se encontraba situado a unos metros de las habitaciones). Mi madre cocinaba en un calentador a kerosene y también en un brasero a leña. Allí, siempre preparaba una sopa con pucheros de carne de vaca. Las mañanas eran súper jodidas. Todos los días lloraba porque no sabía realizar las tareas que me encargaba la señorita. Mi madre no tenía paciencia para enseñarme. Estaba lista para castigarme o mejor dicho darme una paliza, golpeándome con un pedazo de lazo trenzado. Lloraba y corría a lavarme la cara en una acequia que se encontraba a unos pocos metros de nuestra casa. Cómo dolían esos golpes, esas palizas y de acuerdo a lo que me decía mi madre era porque no sabía leer ni escribir, ni sumar ni restar. Hoy la niña se pregunta ¿por qué sigue estudiando con tanta dedicación? Por supuesto a las dos de la tarde ingresaba a la escuela con los ojos rojos e hinchados por el llanto y con signos de golpes en mi cuerpo. La escuela no se daba cuenta de lo que sucedía conmigo y para el caso, mis maestras tampoco. (Testimonio, la Niña tesis)

Del dolor, pero también de la generosidad que me confiere el relato de la niña, me permito escribir como son los modos de habitar la vida. Momentos en los que la carga

aumenta y abandona. Se abandona para reactivar situaciones y momentos con la fuerza de un rugido, un enojo o un gemido para una nueva apertura. ¿Cuál sonido y gemido para seguir pensando corazonadas que alimentan el continuar narrando? La vida. Una fuerza extraña que desea escapar, entre el grito y la escritura, la fuerza para conocerla sin ahogarla donde definitivamente el grito y la escritura son propicios para dejar de ser y ser. La Niña relata que la educación y el verbo estudiar por siempre acunaron tiempos im-possibles de vivir que algunas veces no tocan e ingresan sin pedir permiso en células de la vida. Náuseas de patriarcado y patronazgo colonial, donde parece que el mundo estaba sordo y ciego, nadie escuchaba los gritos desgarrados de una pesadilla en un contexto de soledad y abandono.

La Niña tesis tenía que sostenerse y amarse. La cuna fue la educación colonial, patriarcal y eurocentrada, hoy son ecos cristalizados de paisajes descoloniales. Nadie cuidaba los afectos olvidados, situación abominable de una “familia con un patriarca” que dejaba liberada la niñez de su niña, sitiada en una casa donde no podía defenderse. Nadie pudo ayudar, nadie escuchó ni vio nada. Un ensordecedor silencio que latía cada instante y cada mirada. Mi escritura, susurrada en su testimonio se adentra en la temprana posibilidad y entusiasmo de escritura de la inalcanzable Clarice Lispector, Alfonsina Storni o la rusa Marina Tsvetáyeva que, de metáforas surcan la vida.

En esta memoria de temporalidad difusa sobrevive la educación que bordó en piltrafas de retazos descoloridos que atentaron contra el futuro sin saber que el bordado fue un hechizo de notas armónicas para este tiempo. La pequeña se sincera y testimonia una vez más;

Mi maestra de 5to grado llevaba una radio al grado, ella siempre estaba muy atenta a las noticias y yo escuchaba, comunicado N° 1, comunicado N° 2 y así sucesivamente. Todos estábamos muy asustados, nos decía que los jóvenes de 18 años iban a la guerra de las Islas Malvinas. No recuerdo que la señorita nos explicara mucho sobre el tema. Finalmente entendí que mientras nos daba clases, escuchaba las noticias de la guerra de las Islas Malvinas, en abril de 1982. Me enteraba de estas noticias solo en la escuela. En mi casa no tenía ni radio, ni televisor. Ni un reloj que nos diga la hora. Mi mamá parece que sólo intuía el horario, así terminé mi primaria. Asistir a la escuela primaria, luego al colegio secundario de mi pueblo y estudiar por siempre salvaron los días horribles que algunas veces perduran y perturban alguna célula de mi vida; puñaladas en la cintura, algo se desencajaba. Podría morir. El grito aturdido. La basura miraba. Recuerdo de rayos de luz y los huracanes retumban mi vida. Sola, nuevamente sentada en alguna esquina de mi habitación. Sola y desencajada de la crueldad y maldad del mundo adulto, un mundo adulto que nunca pude entender. Con el paso del tiempo... la crueldad se hizo “resiliencia”, me explicó mi psicóloga (Testimonio, la Niña tesis).

La vida continuó en un presente incierto y futuro concierto. La explosión de agobio fue una constante por años y hoy la narrativa en las voces y gemidos pudieron ser escuchados y abrazados desde el interior. Los sentidos y los sonidos son situaciones que integran la cotidianeidad, con gemidos de un patriarcado sin continente, pero como única alternativa de caminar y habitar un territorio con una mirada diferente donde explícita e implícitamente me desanudo para desbordar y recuperarme. Disculpas cruzadas, prefiero la muerte, pues ya todo está dicho, un otro miró y con ojos de fuego decía “eres la culpable”. Entiendo al patriarcado con su intolerable impronta machista y de patronazgo, violento y sin escrúpulos. Hoy escucho otras voces, una vez más “lo real”

y “la realidad” son una metáfora para poder continuar, son voces que me invitan a caminar corazonadas e instalaciones insurgentes.

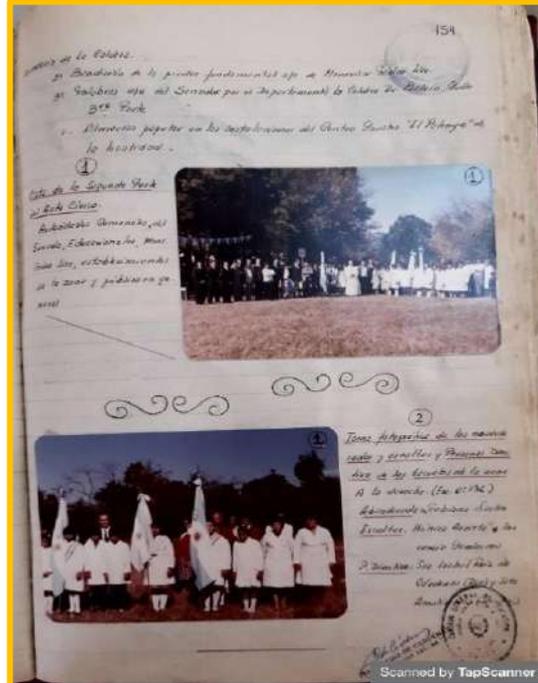


Figura 2: Niña tesis. Foto archivo Libro Historia Institucional. Tomo I, F. 154.

Bruner (2001) considera que nosotros construimos y reconstruimos continuamente un Yo, según lo requieran las situaciones que encontramos, con la guía de recuerdos del pasado y de experiencias y miedos para el futuro. Hablar de nosotros a nosotros mismos es como inventar o mejor dicho contar para temporalidades, territorialidades y sociabilidades difusas. Relatos acerca de quién y qué somos, qué sucedió y por qué hacemos lo que estamos haciendo (p. 93).

Es un cuerpo de sentidos y afectos textuados desde el nacimiento mismo, que se auto percibe en los relatos y escrituras que acompañan este texto. Entiendo que la niña nos habla de la “crueldad del mundo” que se manifiesta con toda su intensidad en su corporeidad de emociones, pues la crueldad vivía en ella de forma intencional.

Allá, aquí y hoy me quedo pensando, sintiendo y conversando de las profundidades del sentipensar, de cuánto y cómo vivimos situaciones de huracanes atrevidos que involucran esta esencia que se sintió antagónica y atrapada. Con llanto que es una lágrima del corazón, la niña, pide a gritos nombrar la liberación para continuar designando lo que la esencia desea, entre la vida y ser docente, la vida de la Niña tesis que supo conquistar a la mujer docente. Pluralidad de singularidades de un colectivo subjetivo que me re-define y que finalmente la re-defino desde mi escritura: la liberación. La liberación de la niña fue marca de intersticios contundentes que hoy recuerda:

Mi padre me compró un libro de lectura denominado “Semillitas”<sup>8</sup>, de 1er grado y “Confite es mi perro” de 2do grado, con ellos aprendí a leer. Las mañanas en las que mi papá se encontraba libre, es decir no estaba trabajando, (era agricultor, tabacalero y ganadero) le gustaba que leyera una y otra vez las lecturas del libro. Hoy todavía me acuerdo de las lecturas, casi de memoria. Yo me cansaba de leer, pero lo bueno es que él no me castigaba como lo hacía mi mamá. Solo esperaba que deletreara sílaba por sílaba, letra por letra hasta que conseguía decir la

palabra. Esto se hizo un hábito, después de unos años leía el diario salteño, El Tribuno. Leía todos los días, aunque no entendía mucho, estaba enterada de lo que sucedía en los últimos años de la década del '70 y del '80. Noticias de nivel nacional y mundial. Él, mi padre no sabía leer ni escribir, solo recuerdo que escribía su nombre. Pero si sabía realizar sumas y restas, divisiones y multiplicaciones (Testimonio, la Niña tesis).

Y pregunto, ¿cómo vivencias hoy, ese acontecimiento relatado por la niña?, ¿hasta qué punto puede una persona reponerse a las heridas de la infancia?, ¿hasta qué punto puede rehacerse desde de sus cenizas? Las oportunidades han convertido los momentos de muerte en vida, resiliencia y fortalecimiento desde la educación como una alternativa de liberación, creación, cuna y abrazo. La docencia permite ayudar, mirar, visibilizar y cuidar con la tranquilidad del abrazo sincero de quienes nos acarician en las derrotas y victorias. Más aún sostener la narrativa en que “la cultura es un texto ambiguo que necesita ser constantemente reinterpretado” (Bruner, 1988, p.128) poniendo énfasis en los procesos significativos, en las ideas y creencias del individuo que le dan sentido a su vida y lo enmarcan en el contexto socio-cultural en el que está inserto.

Comprendemos que la autoetnografía se compone de retazos (Bénard Calva, 2019) y momentos que han tenido un impacto significativo en la trayectoria de la vida personal. Me reflejo junto a la Niña tesis que testimonia su intensa experiencia. Su testimonio narrativo es transformador e invita a un proceso de pasajes umbrales que co-configuran otras dimensiones. Es aquí donde la trama autoetnográfica me lleva nuevamente al relato, en recuerdos que sin duda conciertan un extrañamiento en la sensibilidad de investigadora.

Mi madre nació y habitó la zona del campo. Nació en la misma década donde Eva Perón hablaba del peronismo y decía que este gobierno se hacía fuerte en Argentina. Su escuela estaba a cuatro horas a caballo, recuerdo que me contaba que tenía un certificado que había realizado hasta sexto grado de la escuela primaria, pero que nunca lo encontró para mostrarme. Mi nacimiento fue en un hogar de barro, construido de adobe y techo de paja, muy lejos de la ciudad. Mi madre no fue pedagoga ni terminó la secundaria. Mi padre nació a una distancia de más de tres décadas de mi madre, allá por 1917. Él apenas sabía escribir su nombre, pero la vida le enseñó a sumar y restar, multiplicar y dividir. Solo había realizado hasta 3er grado de la escuela primaria y dejó de asistir a la escuela porque había quedado huérfano de madre y padre. Cada uno a su parecer me fueron desanudando de bienaventuranza la educación. Ella temerosa y sumisa; él un afanoso autoritario que advertía miedo y con ese miedo el supuesto respeto (Testimonio, la Niña tesis).

Mi *ser y conoser* docente e investigadora, hoy dan sentido a mi vida. La docencia y aún más, el descubrirme junto a la niña por siempre estudiante fueron y continuarán siendo las marcas y huellas de la resiliencia. La narrativa retorna en la docencia e investigación como lucha para seguir ofreciendo la mirada atenta y el corazón desplegado ante las situaciones de injusticia. Y me interrogo, estas emociones ¿suelen generarse a partir de las enseñanzas de las protagonistas de esta obra?

El acto de escribir es sensibilidad y emoción del cuerpo que encuentra el funcionamiento interno del imaginario y de la representación cuyos testimonios pueden surgir tanto de las observaciones de prácticas corporales como de aquellos textos poéticos sean o no verbales. Surgen, sobre todo los vívidos donde la escucha interna del

cuerpo es uno de los procedimientos usados en la creación textual y poéticas del cuerpo, (Fuenmayor, 2005) que se entrega en un acto de escritura sensible que podemos convidar. Invade y corazona en el patito de color amarillo y los deditos pegados de plasticola y adheridos casi eternamente a la educación pública. En realidad, el pegamento no fue en los dedos, sino sellos educativos de afectos de una maestra que observaba a la niña desde la hospitalidad del primer acercamiento a la escuela. Esos primeros acercamientos guiaron para que pudiera hacerse obra de sí misma (Meirieu, 2008). La pequeña rememora:

Mi primer día de clase me acompañó mi mamá a la escuela, tengo recuerdos borrosos de la cara de mi señorita de 1er grado, solo recuerdo que me hablaba muy dulce y suavcito. Ella era muy alta, recuerdo que dibujó una silueta de un patito en mi cuaderno. Pues yo nunca había visto un pato. Entonces nos decía pinten de amarillo suavcito. Mi pintura amarilla estaba hecha de rayones y salidas de los límites del cuerpo del patito. No recuerdo palabras acerca de mi pintura por parte de la maestra, solo miraba con mucha atención. Luego nos trajo unas hojas amarillas o más bien marrones de los árboles, nos dijo que pronto llegaría el otoño. Esta vez había que pegar las hojas del árbol con plasticola en el cuaderno. La verdad que fue un enchastre mayúsculo. Todas las hojas pegadas y en lugar de pegar las hojas del árbol, se pegaron las hojas de mi cuaderno y la plasticola desparramada en mis dedos (Testimonio, la Niña tesis).

Con estas marcas de la Niña tesis, la cartografía afectiva me permite recordar que trabajaba de forma incipiente en la Universidad Nacional de Salta, con docentes en investigación e ingresé al Ministerio de Educación de la provincia de Salta. Antes del ingreso tenía que realizar el “apto físico” y la psicóloga me hizo dibujar la famosa técnica del niño bajo la lluvia. Puedo decir con certeza que la niña que dibujé no solo su carita estaba mojada con lluvia, sino también mojada de lágrimas. Era como la Niña tesis, que lloraba, no porque no quisiera asistir a la escuela, sino por los castigos y el mal trato que recibía.

La señorita miraba...creo que cuando llegué a mi casa después del primer día de escuela, mi vida de castigos y golpes comenzó.... Nunca fue un impedimento para que dejara de querer a la escuela. Es más, fue un secreto nunca develado, mis dos hermanas, supongo que no se dieron cuenta (asumo que ellas no sabían lo que sucedía) me refiero a mi vida golpeada, aunque vivíamos juntas; eran más pequeñas que yo. ¿Y me preguntaran en la escuela no se daban cuenta? ¡No! También recuerdo que, con el paso de los días, siempre tenía un libro en las manos, me los compraba mi papá. Pero yo vivía con mi madre y mis hermanas. Todas las mañanas corría a lavarme la cara en una acequia que se encontraba a pocos metros del lugar de mi casa. Me lavaba la cara porque lloraba por los castigos que recibía, no podía leer las lecturas del libro “Semillita” de 1er grado. Recuerdo su tapa de colores con semillas y frutas dibujadas y entre sus lecturas “mi mamá me mimaba, mi mamá me ama ...”. En sus hojas recuerdo el dibujo de unas niñas perfectas abrazadas de su mamá. Y en otra parte del libro “avecillas, avecillas, contadme lo que pasa allá por Tucumán” (Testimonio, la Niña tesis).

La dureza y el extrañamiento del texto permiten la enunciación en atención a los detalles, a las miradas, a rostros quizás petrificados de un momento y luego la narrativa en primera persona con la intensificación de metáforas que nombran la vida. El dolor permite escribir desde la no linealidad para brindar una escritura metafórica de cómo la educación fue y sigue siendo el paraíso que jamás abandona, ni abandonaría. En tanto

narradora hablo en primera persona, cuidando detalles de no continuar hiriendo la herida de la autora de los testimonios. Como narradora cuido a la niña desde el afecto, denunciando a quienes no estuvieron presentes en su niñez, del cuidado de la nostredad, de estar atenta con la mirada y el corazón. Pues sabemos que es un texto subjetivo y metafórico (Figura 2). Lo que asimila la narradora no siempre está sujetado por el cuerpo textuado de la realidad de vida de la autora, sabe que es difícil insertarse en un mundo que ya está hecho en texto y contexto, pero que hoy siente menos dolor. Las marcas de un cuerpo sentipensante, más sensible se encuentra en la escritura y simbologías que son representaciones que hoy pueden narrarse y escribirse, situando en crisis la historia para salvarme con el afecto de la educación. La niña recuerda:

En primer grado, cuando apenas había cumplido los seis años de edad, mis lágrimas brotaban todos los días por la lectura, que no sabía pronunciar el sonido de las palabras. Recuerdos borrosos, recuerdos nítidos que me erizan la piel y me convocan emociones contrariadas, pero nunca con la educación. Todo estaba de colores, en su interior había lecturas que no coincidían con mi vida. Recuerdo entre sus lecturas, “mi mamá me ama, mi mamá me mimá”. Mucho tiempo después pude saber lo que significaba. Recuerdo a mis señoritas de 2do grado, se llamaba Gaby; de 3er grado Chiquita, de 7mo grado Adriana y a una directora que se llamaba Isabel (Testimonio de la Niña tesis).

La significación ambulante comprende relaciones entre la representación y el imaginario que han tenido el origen en un mismo cuerpo, quedando indisociables, aunque puedan diferenciarse y hasta negarse una a la otra, en el contenido manifiesto y el latente. Entonces, ¿dónde situar la escucha y el corazón? En el proceso de entendimiento y afecto que permita la interpretación más sensible. La historia, la libertad y la resistencia de la vida misma. Pero ese modo habitual de funcionamiento e inestabilidad (sensación de angustia) que hoy casi no presta atención. Solo como narradora sé de qué trata y diré “saber que me pasa cuando me pasa”, aunque la narrativa de la niña interpela mi propio proceso de sentir. “Mis bases ya no son tan frágiles, sacar lo aprendido resulta una ganancia porque el aprendizaje se transforma y quizás en eso que perdí, gane...resignificando”<sup>9</sup>; hoy me encuentro narrando en concierto, cual increíble castillo vagabundo ¿dónde se sitúa a la niña con sus testimonios? Como investigadora y mujer docente, cargada de afectos entregados y fortalecidos, en armonía con las voces que otorgan brillo a la escritura en sus lenguajes sombríos y multicolores.

Sosteniendo y partiendo de las mujeres que ponen el cuerpo y el testimonio de oscuros momentos que quedaron silenciados en su memoria y en la historia de la vida social, la niña cuenta un pasaje de cómo vivió la historia de una década sombría de nuestro país;

Recuerdo, que un día escuché unos bocinazos y salimos corriendo, junto a mi hermana. Una camioneta roja se desplazaba con la bandera argentina por la calle en la cual se encontraba nuestra casa. Solo una y esa camioneta recuerdo, llevaba globos y tiraban papelitos celeste y blanco por la calle. La bocina despertaba la tarde. Con el paso de los años, me di cuenta que esa mujer alta, nacida y criada en el pueblo fue mi maestra de 5to grado. La recuerdo con una radio que llevaba a la escuela y mientras nos daba clases, escuchaba las noticias. Recuerdo que decía que había muchos jóvenes en el sur y que estaban en guerra.... (Testimonio de la Niña tesis).

Ella no hablaba, quizás quiere quedarse en ese universo. La niña me lleva a reflexionar sobre la guerra y el enmudecimiento, la deja inmóvil. No hay representación más real y más humana que percibir los significantes del texto como la piel signo, sensible y deseable, para poder encontrar la voz-vozes y corporeidad, experiencias y saberes investigados en una relación de ciencia y conocimiento sensible y sobre todo de reconocimiento humano. La resistencia de la naturaleza misma, evocada en la narrativa de ese tiempo; y de este tiempo para el reconocimiento con el vínculo simbólico y significativo con otros semejantes, para reconocerse a sí misma desde otras perspectivas. Al decir del Dr. Urbano, el Yo se constituye en aquella instancia psíquica que sintetiza en sí los contenidos que referencian su identidad. Sin embargo, la identidad personal que caracteriza al Yo- en tanto sujeto cognoscente- se sitúa en relación con la proximidad de semejanza que le confiere el reconocer-se en los vínculos con otros semejantes. Estos vínculos de proximidad donde el Yo reconoce su pertenencia y le permite incluirse dentro de un nosotros con el cual identifica su semejanza y diferenciarse de un ellos en el cual deposita su diferencia.

El re-conocerse con los vínculos no fue una tarea sencilla, es inquieta y desafiante frente a esos semejantes. Diferenciarse y asumirse como resiliente y resistente para narrar y narrarse, frente al mundo para atender contra los pronósticos casi tácitos y reservados;

Después, nos cambiamos de casa. Nos fuimos a vivir con mi padre, antes solo vivíamos con mi madre y nuestro padre solo nos visitaba algunos días de la semana. Junto a mi hermana vivíamos a unos pocos metros de la casa de la señorita Isabel, llamada con mucho cariño “la nena”. Siempre que podíamos le llevábamos flores. Nuestra señorita tenía un auto amarillo. Nos llevaba a la escuela todos los días. La escuela se encontraba distante a unos 5 km aproximadamente, teníamos que estar a horario en su casa, creo a las 7,30 de la mañana. Recuerdo su voz grave, pero tan buena con nosotros. Pasaban los días y los años, ella siempre nos llevó a la escuela. Recuerdo el perfume de la flor que le regalaba, recuerdo el humo del auto al producir el arranque. Nunca nos retó, siempre con una sonrisa impecable. Su delantal era muy blanco, acompañaban sus tacos altos (Testimonio, la Niña tesis).

La narrativa y el lenguaje de la narrativa -la grafía, lectura, escritura y representaciones simbólicas- permiten expresarnos y representarnos como vivimos y experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la reconstrucción de historias personales y sociales, en tanto los profesores, investigadores y estudiantes somos contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias (Larrosa, Connelly & Clandinin, 1995, p. 4). Pues la narrativa expresa una dimensión emotiva de la experiencia, en toda su complejidad y singularidad (Porta & Álvarez, 2009); implica la posibilidad de narrar la experiencia vivida y en este trabajo en voces de mujer docente situándonos en la temporalidad de la historia e historicidad para resignificarlas. Acontecer incierto y doloroso, la niña llegaba al secundario, con la promesa del desconocimiento que traería el horizonte de paisajes intensos. La narrativa se consolida cuando un docente subraya “venían contentos al colegio porque estaban cansados de cultivar la tierra, ahora querían seguir cultivando, pero el intelecto”. Ella recuerda:

En 1984 ingresé al primer año de secundaria con muchas ilusiones ya que era la primera mujer de la familia materna que cursaría la secundaria. Mi padre quería en un principio que me mudara con una hermana (de parte de padre), pero por suerte se inauguró un colegio en mi pueblo y no fui a vivir con ella. Para este

tiempo nos habíamos mudado nuevamente, en realidad vivía en dos casas, unos días en la casa de mi padre y otros en la casa de una tía. Para llegar al colegio caminaba todos los días unos 7 km, de ida y vuelta, mis padres me decían que no teníamos dinero para el pasaje del colectivo. La caminata era de lunes a viernes a las 16 horas para venir al colegio y de regreso a casa a las 21. Era placentero caminar con mis compañeros, aunque siempre se armaba alguna que otra disputa, peleas o discusiones entre mis compañeros y vecinos que caminábamos juntos. Yo seguía siendo muy buena alumna, algunas veces escolta y otras veces abanderada de la bandera nacional. En 1983 egresé de la primaria y en el año 1989 del secundario (Testimonio, la Niña tesis).

Testimonios que conciertan la posibilidad que la educación son cristales de una multiplicidad de formas que recojo para la indagación y escritura. El padre de la pequeña nació a principios del siglo XX, precisamente en 1917 y la madre en 1940, aproximadamente. Él analfabeto por cuestiones relacionadas a situaciones familiares y ella solo con el 6to grado de escuela primaria elemental. La familia materna y paterna recorre sus orígenes al 1800, cuando los abuelos de la niña vivieron en los cerros de Salta. Ellos contribuyeron a su identidad, entender y reconocer la libertad de desocultar los orígenes de estos paisajes y con ellos su aceptación, lejos del ocultamiento de sus orígenes. Los paisajes del umbral dibujan el bordado del testimonio de la Niña tesis como el viento que esconde el agua y con el barro que esconde el oro.

### **Viaje umbrales de la Niña tesis**

Nos auto-arrogamos la posibilidad de sentidecir corazonadas y proponer instalaciones insurgentes que permiten vivificar y vigorizar la esencia de la mujer docente e investigadora salteña a pesar de las marcas del patriarcado y patronazgo. Se nutre de la necesidad de preguntarnos por los mapas y cartografías (Morizot, 2020; Mayorga, 2014) que fraterniza universos emocionales (Berger, 2017) que se suceden y que reposan en el detalle y lo íntimo (Porta, 2021; 2022) en narrativas tramas que compone textura y musicalidad de este concierto.



Figura 3: Vida Tesis. Composición de la autora. Mar del Plata, diciembre de 2022

Considero que somos protagonistas que nos narramos a sí mismas, rescatando y considerando vida, profesión y socialidad re-vitalizando las historias en la educación para una nombrada docencia salteña. Decimos que las voces de oro y barro trajeron a la composición a la Niña tesis, pues reflexiono y sostengo que "tal vez la autoetnografía no se trate en absoluto del yo; tal vez se trata más bien de una encarnación voluntaria de "nosotros" (Spry, en Denzin y Lincoln, 2017, p. 1091). Esta composición trama colores que pintan metafóricamente paisajes propios, el concierto vibra en relatos para vivir... allí, la cuna es la cristalización de narrativas en paisajes descoloniales... Este encuentro entre la Niña tesis e investigadora genera una sensación de extrañamiento, pues parece ser un déjà vu o sentimientos ya percibidos, no herméticos. Nos permitimos junto a Sontag (2016) preguntarnos quienes somos nosotros ante el dolor y cómo nos afecta. ¿Cómo conmovieron las docentes a la niña y como los testimonios de la niña me conmueven siendo investigadora?

### **Acordes que se vuelven resistencia**

En la narrativa de la Niña tesis me sobresalto, ella me deviene la escritura de esta sinfonía que apeló a la memoria y sus recuerdos. La tesis y la niña, al principio de la obra parecían protagonistas solitarias, pero hoy sabemos que se comunicaban en una serie de nutrientes desde sus raíces, siendo su conexión más profunda de lo que se esperaba. Esta conexión profunda de emociones devino en la niña tesis.

La niña suministró almíbar a su gran retoño, la tesis; administró el barro para sostenerla y el oro para su nacimiento (Figura 3). En tiempos de adversidad se pronunciaba narrando desde su memoria para seguir viviendo, donde las palabras y emociones se vuelven resistencia. Ella, me arropa y me identifica el sentido de la pasión por la educación. Me susurra, desnuda y envuelve. La Niña tesis es una metáfora, que escribe desde una historia poética de historia de vida. Transmuta los bordes de la racionalidad, incluso de patriarcado y patronazgo salteño. Se conecta en un viaje umbrales entre el dolor y la liberación, entre el perdón y el amor. La Niña tesis, nos habla de instalaciones y entramados, donde la tesis habita la sensibilidad de la niña y la niña muestra a la tesis su valor y emoción ... acordes dedicados...



**“Investigación biográfica, autobiográfica y narrativa en educación. Voces de oro y barro de mujeres docentes caldereñas-salteñas en narrativas descoloniales: umbral de la Niña Tesis”,** Inocencia Gerónimo, Jonathan Aguirre, Claudia De Laurentis / pp. 6-25

---

*Despliega niñez amasada  
en el barro  
conmueve esa herida  
colonial,  
desnuda sensibilidad se  
vuelve potencia.  
Dibuja la cartografía  
hacia mi lugar el viento  
la lucha contra el  
heteropatriarcado es mi  
desvelo, se hace intensa,  
jamás se abandona.  
Aquí y allí, en el barro  
habita el amor.  
Sentido y sonido aplauden  
latidos de la educación*

***Esta sinfonía está  
consagrada a la niña  
que soñó su vida  
investigación, sin saber  
que atravesaría las  
fibras más íntimas de su  
esencia,  
bordadas de arco iris y  
convertidos en  
huracanes atrevidos,  
que sin permiso  
revolucionan su  
sensibilidad y sentidos.  
Ahora y siempre  
Doctorado... ¡A oro y  
barro docentes, corazón!***

*Salto al vacío de umbrales  
con sentido que saborea  
acordes de resistencias.  
Grita sin escuchar y vibra  
sin tocar.  
Todavía perfuma el mar  
confundido  
a la brisa de la montaña  
aturdida.  
Muestra su rostro sensible  
mujer de oro y barro.  
Siendo investigadora, sus  
sueños me enamoraron...*  
  
*Poema de la investigadora.  
Mayo, 2024*

### **Referencias bibliográficas**

- Bénard Calva, S. M. (2019). *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Benjamín, W. (2002). *El narrador*. Metales pesados.
- Benjamín, W. (2005). *Sobre la fotografía*. Valencia: Pre-Textos
- Berardi, F. (2020). *El umbral. Crónicas y meditaciones*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón.
- Bidaseca, K. (2022). *Descolonizar el tercer espacio entre Oriente y Occidente*. Buenos Aires: CLACSO. Libro digital, PDF. (Epistemologías del Sur).
- Blanco, M. (2018). Autoetnografía y viajes académicos. *Investigación Cualitativa. Revista Investigación Cualitativa*, 3(2) 1-5.
- Bodei, R. (2013). *Imaginar otras vidas: Realidades, proyectos y deseos*. Barcelona. Herder. Recuperado de : <http://dx.doi.org/10.5565/rev/enrahonar.810>
- Boris Kossov, P. (2001). *Fotografía e historia*. Sao Paulo: Atelei Editorial.
- Bruner, J. (2002). *Fábrica de Historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Calixto Rojas, A. M. (2022). Pulso autoetnográfico: La urgencia de un enfoque afectivo para la antropología social. En A. B. González Marín; & et al., *Etnografías afectivas y autoetnografía Tejiendo Nuestras Historias desde el Sur* (págs. 57-69). Oaxaca, México: Investigación y Diálogo para la Autogestión Social.
- Connelly, F., & Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, & et al., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (págs. 1-59). Barcelona: Laertes.
- Delory Momberger, C. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 695-710.
- Delory Momberger, C. (2021). Biografía y formación. *Revista del IICE* 50, 179-186.



- Denzin N. & Lincoln Y. (2018). *Handbook of Qualitative Research*. Texas A&M University
- Denzin, Lincoln, Y. (comps) (2015). *Manual de investigación cualitativa vol. IV. Métodos de recolección y análisis de datos*. Gedisa. González-Giraldo, o. e. (2019).
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2015). Autoetnografía: un panorama. *Astrolabio. Nueva época*, 249-273.
- Espinoza, Y., Gómez, D., Lugones, M., & Ochoa, K. (2013). Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo decolonial: Una conversa en cuatro voces. En C. Walsh, *Pedagogías descoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, re-existir, re-vivir* (págs. 404-441). Quito: Serie Pensamiento Decolonial.
- Hernández Hernández, F., & Revelles Benavente, B. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educativo Siglo XXI Vol. 37 n° 2* ; 21-48.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Jones, H. (2015). Autoetnografía en N. Denzin, & Y. Lincoln, *Manual de investigación cualitativa. Vol. IV. Métodos de recolección y análisis de datos* (págs. 262 - 315). Buenos Aires: Gedisa.
- Lander, E. (2020). *La colonialidad del saber: eurocentrismo en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Ciccus.
- Lispector, C. (2015). *Un soplo de vida*. Madrid: Siruela.
- Lispector, C. (2021). *La hora de la estrella*. Bs. As. Corregidor.
- Lugones, M. (2021). *Peregrinajes. Teorizar una coalición con múltiples opresiones*. Buenos Aires: Signo.
- Lugones, M., Jiménez Lucena, I. & Tlostanova, M. (2021). *Género y descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Maeder, E. J. (2000). *La administración y el destino de las temporalidades jesuitas en el Río de la Plata*. S/D.
- Mayorga. (2014). *El cartógrafo*. Teatro San Martín, Buenos Aires.
- Moriña Diez, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Madrid: Narcea.
- Morizot, B. (2020). *Tras el rastro animal*. Buenos Aires: Isla Desierta.
- Moulian Tesmer, R., & Garrido, C. (2015). Etnopoéticas del umbral: el simbolismo del arco en la cultura mapuche williche y sus recurrencias en los sistemas cosmovisionarios andinos. *Estudios Atacameños*, 207-229.
- Ochy, C. (2017). Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. En A. De Santiago Guzmán, E. Caballero, & G. González Ortuño, *Mujeres intelectuales: feminismos y liberación en América Latina y el Caribe* (págs. 149-167). Buenos Aires: CLACSO. Libro digital.
- Palermo, Z. (2014). *Para una pedagogía decolonial*. Buenos Aires: Del Signo.
- Passeggi, M. (2020). Reflexividad narrativa: vida, experiencia vivida y ciencia. *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 91-109.
- Pierre, E. A. (2017). Haecceity: Laying Out a Plane for Post Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry. Vol. 23(9)* 686–698



- Porta, L. (2021). *La expansión biográfica. Narrativa, autobiografía y educación*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos.
- Porta, L. (2021). Seis interludios autobiográficos / Seis susurros performativos. Tramas que sentidizan pedagogías de los gestos vitales. *Praxis Educativa*.
- Porta, L. (2022). Ensamblajes vitales/Umbral de sentido. Investigación narrativa y educación. Educación a Distancia U. N. L. Pam. Obtenido de Ensamblajes vitales/Umbral de sentido. Investigación narrativa y educación. Educación a Distancia U.N.L Pampa. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=-Ew-yycagSY&t=2963s>
- Porta, L., & Flores, G. (2017). Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico. *Revista del IICE /41, 1-12*.
- Porta, L., & Méndez, J. (2021). Investigación Narrativa y Biográfico-Narrativa en Educación: Transposiciones: la investigación narrativa como estética relacional y ética nómada. *Espacios en Blanco. Revista De educación (Serie Indagaciones)*, 335-339.
- Porta, L., & Yedaide, M. M. (2017). *Pedagogía(s) Vitale(s)*. Mar del Plata: EUDEM.
- Porta, L., De Laurentis, C., & Aguirre, J. (2015). Indagación narrativa y formación del profesorado: nuevas posibilidades de ruptura y construcción en la identidad docente. *Praxis educativa, 43-49*.
- Ramallo, F. (2018). El Bachillerato Como Experiencia: Un Abordaje Biográfico Narrativo a partir del Colegio Nacional De Mar Del Plata, 1914-1940. *Revista de Educación*.
- Ramallo, F., & Porta, L. (2019). Localidad, descolonialidad e inmediatez en la historia de la educación: narrativas del bachillerato argentino. *Revista entreideias: educação, cultura e sociedade, 143-158*.
- Ramallo, F., & Porta, L. (2020). (In)visibilidades afectivas: las metodologías artísticas en la investigación narrativa. *Teias Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 439-354*.
- Ricoeur, P. (2017). *Tiempo y narración*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Sedgwick, E. (2018). *Tocar la fibra: afecto, pedagogía, performatividad*. Madrid: Alpuerto.
- Sontag, S. (1984). *Contra la interpretación y otros ensayos*. Barcelona. Seix Barral.
- Sontag, S. (2016). *Sobre la fotografía*. Buenos Aires: Debolsillo.
- Spivak, G. C. (2011). *Puede hablar el subalterno*. Buenos Aires: El cuenco de plata.
- Spry, T. (2017). Autoethnography and the Other: Performative Embodiment and a Bid for. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (p. 1090-1128). Londres: Sage.
- Suárez, D., & Metzdorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Revista de educación Espacios en Blanco, 49-74*.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2015). *Estrategias de Investigación Cualitativas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate feminista, 1-17*.



**“Investigación biográfica, autobiográfica y narrativa en educación. Voces de oro y barro de mujeres docentes caldereñas-salteñas en narrativas descoloniales: umbral de la Niña Tesis”**, Inocencia Gerónimo, Jonathan Aguirre, Claudia De Laurentis / pp. 6-25

---

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Tomo: Prácticas insurgentes de (re) sistir (re) existir y (re) vivir*. Quito: Serie Pensamiento Decolonial.

Walsh, C. (2017). *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re) existir, (re) vivir*. Valle de Cauca, Colombia: Alternativas.

## Notas

<sup>1</sup>Nota do Tradutor: embora no original não esteja em maiúscula, acredito que seja necessário seu uso já que é uma das protagonistas da narrativa, que por ser uma menina, trata-se de proteger a sua identidade. A tradução seria a “menina tese”

<sup>2</sup>Doctora en Educación -Programa Específico de Doctorado en Investigación Narrativa, Biográfica y Autobiográfica en Educación-, por la Universidad Nacional de Rosario. Docente e investigadora. Profesora (U.N.Sa.), licenciada (U.T.N) y doctora en Educación (U.N.R.). Docente de M.E.C.C. y T. de la provincia de Salta; miembro adscripto de Comisión de Educación de Cámara de Senadores de la provincia de Salta; miembro de CISEN, Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino. Facultad de Humanidades. U.N.Sa. Argentina. Mail: [inocencia12geronimo@gmail.com](mailto:inocencia12geronimo@gmail.com)

<sup>3</sup>Doctor en Humanidades y Artes con mención en Educación por la Universidad Nacional de Rosario. Investigador, docente y director del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Investigador Asistente del CONICET; Miembro del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación también de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina. Co-Director del Grupo de Investigación en Educación Superior y Profesión Académica- UNMdP.

<sup>4</sup>Doctora en Humanidades y Artes con mención en Educación por la Universidad Nacional de Rosario. Investigadora y docente del Departamento de Lenguas Modernas y del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Directora del Grupo de Investigación de Políticas Educativas - UNMdP.

<sup>5</sup>Tesis Doctoral dirigida por el Dr. Jonathan Aguirre, Dra. Claudia De Laurentis, sustentada el 17 de abril de 2024; en la Universidad Nacional de Rosario.

<sup>6</sup> Un salto al vacío. Yves Klein. 1960. [https://www.youtube.com/watch?v=8xKHq\\_bGgWQ](https://www.youtube.com/watch?v=8xKHq_bGgWQ)

<sup>7</sup> Tema Musical que interpreta Mariana Carrizo, bagualera y coplera de Salta, nació en Dpto. San Carlos. Esta canción desborda la escritura del presente umbral.

<sup>8</sup>Libro de 1er grado de educación primaria de la niña en la tesis. <https://www.youtube.com/watch?v=zEOJ-bd1Lpw>

<sup>9</sup> Frase del Doctor G. Urbano en Seminario Biografía y Educación de Doctorado en Educación. Programa Específico de Formación en Investigación Narrativa y (Auto) Biográfica en Educación. Universidad Nacional de Rosario. (UNR). Diciembre de 2019. Mar de Plata. Argentina.



## LA NARRATIVA PEDAGÓGICA COMO ESTRATEGIA PARA RECONOCER DESAFÍOS DE LA ESI: INTERSTICIOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

## A NARRATIVA PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA PARA RECONHECER DESAFIOS DA ESI: INTERSTÍCIOS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

## THE PEDAGOGICAL NARRATIVE AS A STRATEGY TO RECOGNIZE THE CHALLENGES OF ESI: INTERSTICES OF INITIAL TEACHER TRAINING

José Luis Gómez Chamorro<sup>1</sup>

### Resumen

En este artículo se presentan articulaciones entre las narrativas pedagógicas (en tanto estrategia teórica-metodológica) de docentes principiantes de educación especial con orientación en discapacidad intelectual, y sus experiencias en Educación Sexual Integral; para la recuperación de intersticios entre la formación docente inicial y el desarrollo profesional en virtud de sus primeros trabajos en prácticas de inclusión de personas con discapacidad, buscando reconocer desafíos de tal política pública en clave territorial. Cabe aclarar que se elabora recuperando los resultados del trabajo de campo realizado para la maestría en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes (2022), en virtud de la tesis final que buscó indagar sobre los desafíos pedagógicos vinculados a la ESI en el desarrollo profesional de profesoras principiantes de Educación Especial con orientación en discapacidad intelectual. Metodológicamente se recuperaron tres perspectivas: la perspectiva sobre trayectorias, el método narrativo-biográfico o biográfico y el análisis del discurso.

**Palabras clave:** Formación Docente; ESI; Narrativas Pedagógicas

### Resumo

Este artigo apresenta articulações entre as narrativas pedagógicas (como estratégia teórico-metodológica) de professores iniciantes da educação especial com orientação em deficiência intelectual e suas experiências em Educação Sexual Integral; para a recuperação de lacunas entre a formação inicial de professores e o desenvolvimento profissional em virtude de seu primeiro trabalho em práticas de inclusão de pessoas com deficiência, buscando reconhecer os desafios dessa política pública em chave territorial. Ressalte-se que é elaborado recuperando os resultados do trabalho de campo realizado para o mestrado em Educação da Universidade Nacional de Quilmes (2022), em virtude da tese final que buscou investigar os desafios pedagógicos vinculados à CSE no desenvolvimento profissional de professores iniciantes da Educação Especial com orientação em deficiência intelectual. Metodologicamente, foram recuperadas três perspectivas: a perspectiva das trajetórias (Nicastro e Greco; 2012); o método narrativo-biográfico ou método biográfico e análise do discurso.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; ESI; Narrativas Pedagógicas

### Abstract

This article presents articulations between the pedagogical narratives (as a theoretical-methodological strategy) of beginning special education teachers with an orientation in intellectual disability, and their experiences in Integral Sexual Education; for the recovery of gaps between initial teacher training and professional development by virtue of its first work in practices of inclusion of people with disabilities, seeking to recognize challenges of such public policy in a territorial key. It should be noted that it is prepared by recovering the results of the field work carried out for the master's degree in Education at the National University of Quilmes (2022), by virtue of the final thesis that sought to investigate the pedagogical challenges linked to CSE in the professional development of Beginning Special Education teachers with orientation in intellectual disabilities. Methodologically, three perspectives were recovered: the perspective on trajectories, the narrative-biographical method or biographical method and discourse analysis.

**Keywords:** Teacher Training; ESI; Pedagogical Narratives

Recepción: 16/04/2024

Evaluado: 30/04/2024

Aceptación: 23/05/2024

### **Un posible punto de partida**

¿Por qué indagar sobre la Educación Sexual Integral (ESI) en el acompañamiento de personas con discapacidad? ¿Y en la formación docente? ¿en el desarrollo profesional de docentes?, y ¿por qué particularizar en las narrativas pedagógicas de docentes principiantes de la modalidad de educación especial, y en sus desafíos pedagógicos ante el abordaje de la ESI? Como primera cuestión, he de indicar que estos últimos años se han ampliado los estudios de género en torno a las experiencias educativas en virtud de la paulatina incorporación del enfoque de la Educación Sexual Integral en los distintos niveles del sistema educativo a lo largo del país, no sin tensiones, resistencias, e intersticios. Sin dudas movimientos socio-sexuales como #NiunaMenos y la Marea Verde han resultado determinantes en tal proceso. De todos modos, muchos de los trabajos académicos que buscan indagar sobre la articulación entre ESI y la formación tematizan centralmente en los niveles obligatorios, dejando habilitada la pregunta sobre el Nivel Superior, y principalmente sobre la formación de formadorxs.

En este sentido, hay que recordar que la Educación Sexual Integral como enfoque y proyecto ético-político busca interpelar las formas de reproducción de las desigualdades por motivos de género, en función de un sistema cisheteropatriarcal (heteronormado), sexista, y binario. El enfoque de la ESI aproxima experiencias educativas más justas, plurales, amorosas, interpellando las prácticas heteronormadas desde la perspectiva de género, buscando que los espacios pedagógicos se constituyan a partir del enfoque de derechos, el respeto a la diversidad, la valoración de las múltiples formas de afectividad, y reconociendo la centralidad del cuidado del cuerpo y de la salud; y en clave interseccional. Es decir, que resulta central colocarse gafas multicolor<sup>2</sup> para mirar la formación docente desde la perspectiva de género.

En segundo lugar, referir que para la tesis de maestría avancé en indagar en experiencias particulares en la cordillera de Chubut, en virtud de que se ha incorporado a la ESI como unidad curricular en las ofertas formativas hace más de diez años, haciéndola parte de la formación docente inicial, y siendo un acto fundacional necesario de sistematizar y analizar en pos de reconocer potencialidades y desafíos a más de diecisiete años de sancionada la Ley 26.150 de ESI. En este sentido, resulta necesario

centralizar en la formación docente inicial para lograr reconocer alcances y desafíos de tal política pública, y así conjugar posibles articulaciones que atiendan a las nuevas demandas, agendas, y desbordes.

Por ello, en el presente trabajo se recuperan las primeras experiencias docentes de profesorxs de Educación Especial en discapacidad intelectual, mediante la evocación de episodios, escenarios y relatos de docentes principiantes a partir de narraciones, en pos de reconocer los desafíos pedagógicos emergentes por la realización de prácticas de apoyo a la inclusión ante el abordaje de la Educación Sexual Integral. El interés en los abordajes de la ESI en la modalidad de Educación Especial se debe a que en las distintas instancias en las que profesionalmente he trabajado con docentes de dicha modalidad (conocidxs como maestrxs de apoyo a la inclusión), han señalado las profundas dificultades de trabajar con personas con discapacidad<sup>3</sup>, los contenidos, las problemáticas y/o temáticas vinculadas a los cuerpos, las sexualidades y el enfoque de la ESI.

En este sentido, reconozco a priori ese doble carácter. Por un lado, la incorporación de la unidad curricular ESI en la propia formación docente constituyéndose como un taller a cursar en todas las ofertas de formación y, entre ellas, el profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual. Por el otro, los propios desafíos de lxs docentes principiantes durante sus primeros años de desarrollo profesional en la realización de prácticas de inclusión, debido al ejercicio de la docencia en la modalidad de Educación Especial, y ante el abordaje de la Educación Sexual Integral con personas con discapacidad. Este artículo busca avanzar en estos “reconocimientos”, narraciones y evocaciones.

### **Intersticios entre la formación docente, el desarrollo profesional, la educación inclusiva, y la ESI**

La palabra *intersticio* proviene del latín *interstitium*, con el prefijo *inter* que significa entre; *statum* que representa detenimiento, sin movimiento o parado; y el sufijo *io*, resultado o respuesta. Reconocer los intersticios, nos permite ocuparlos, establecer diálogos entre dos partes de un sistema o unidad, y así, darle movimiento, continuidad. Por ello, este artículo presenta algunos espacios que podrían considerarse intersticios resultantes de los desafíos pedagógicos en el pasaje entre la formación docente inicial y el desarrollo profesional de docentes principiantes; particularmente por el abordaje de la Educación Sexual Integral en prácticas de inclusión de personas con discapacidad. Intersticios que son complejos, multidimensionales, pero que nos permitirán reconocer tensiones, alcances y desafíos variados, y que han sido obtenidos a partir de las narrativas de docentes principiantes, que han habilitado y puesto a disposición sus perspectivas, vivencias, y formas de entender la práctica docente. Las narrativas, a diferencia de las clásicas maneras de construir y analizar datos, nos permiten acceder a la palabra de docentes, reconocer sus interpelaciones, resonancias, gramáticas; y así, avanzar en la comprensión completa y multireferencial.

En esta línea, propongo algunas preguntas que dan sentido y organización a este artículo buscando reconocer tales *intersticios*. Transversalmente me pregunto ¿Cuáles son los desafíos pedagógicos de lxs docentes principiantes que se presentan en vinculación a la ESI en la modalidad de Educación Especial durante el trabajo de inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual?, y ¿Cuáles son las incidencias del marco político pedagógico de la formación docente, de la modalidad de Educación Especial, la ESI y de la formación de profesorxs de educación especial con orientación en discapacidad

intelectual en particular, ante la sanción de la leyes como la N° 26.150 (Ley ESI) y N° 26.206 (Ley de Educación Nacional) y la posterior transformación del sistema?

Con respecto a la ESI, ¿Qué características se reconocen en su abordaje en prácticas de inclusión de personas con discapacidad intelectual en el ámbito de la formación docente inicial? ¿Cuáles son los discursos y prácticas que subyacen ante intervenciones de inclusión de personas con discapacidad intelectual? Algunas de estas preguntas son respondidas mediante la evocación de narrativas pedagógicas de docentes principiantes para avanzar en la sistematización de tales experiencias y reconocer los alcances y desafíos de la ESI a más de 17 años de la sanción de la ley.

Inicialmente, se presentan a continuación algunos aspectos conceptuales que de manera sintética permitirán precisar esas lentes teóricas desde las cuales nos aproximaremos a reconocer algunos intersticios en las narrativas, por lo que indicaremos aportes en torno a la formación docente y el desarrollo profesional, lxs docentes principiantes y sus desafíos pedagógicos, la ESI y la educación inclusiva de personas con discapacidad.

### **La formación docente y el doble tiempo de quienes transitan experiencias formativas en educación superior**

Reconocemos que la formación docente es una dinámica de transformación subjetiva en el sujeto docente (Souto, 2017), y representa la búsqueda y construcción de herramientas o formas para la intervención y actuación en el campo profesional. Cuando decimos sujeto, afirmamos que particularmente la formación docente es transitada por sujetos adultxs que trazan un itinerario, un trayecto o recorrido, que a su vez se trama con el propio proceso formativo a partir de mediaciones. Tal como refiere Souto (2017), lxs estudiantes van formándose a sí mismxs a partir de las mediaciones que las instituciones, los programas, lxs formadorxs, los textos, ofrecen.

Ese rol activo del sujeto en la formación determina que lxs estudiantes son quienes administran su formación, trazando su propio recorrido formativo que rápidamente dialoga y/o se tensiona con el ámbito laboral. La formación docente, a su vez, se caracteriza por una pronta inserción en el campo laboral en una trama con otrxs actorxs institucionales que participan del itinerario formativo de quienes estudian (profesorxs de la propia formación, colegas de las instituciones en las que realizan sus primeras experiencias laborales, estudiantes, equipos técnicos, auxiliares de la educación, familias, etcétera).

Reconocemos per se, que la formación docente es un trayecto de construcción de la propia subjetividad, que toma lo dado, la tradición, la historia de vida, y se enfrenta/desafía frente a lo homogéneo, a lo unificado, a lo ya dicho-sentido-pensado, y en esta perspectiva, la formación docente como proceso complejo, genera transformación, des-subjetiva, des-sujeta, libera y ofrece caminos de re-subjetivación. Proceso multidimensional que transforma, genera dinamismo, se construye constantemente, y en el cual conjugan lo racional, afectivo, corporal, político, ético, y social, posibilitando la constitución de una subjetividad propia, disponible a actuar en contextos diversos en tanto sujeto social singular y resultante de procesos históricos y sociales, éticos.

Allí, el sentido práctico de la formación cobra relevancia, dado que reconocemos el carácter formativo de los discursos y prácticas que afectan el desarrollo de lxs estudiantes, pero asumiendo que debe ser una práctica interpelada y pensada (principalmente ante contextos institucionales particulares). Asimismo, entendemos la necesidad (ante nuevas subjetividades y formas constitutivas de ser) de construir



espacios institucionales más fundantes, plurales, disidentes y a su vez, posibilitar la reflexión sobre el propio quehacer.

También observamos la construcción de ciertos saberes que son propios o resultantes de las experiencias suscitadas en el ámbito de las escuelas asociadas, en las cuales lxs estudiantes realizan sus primeras experiencias pedagógicas. Estos tipos de saberes son llamados saberes de la experiencia, pedagógicos o didácticos, dependiendo de su carácter o desde la perspectiva con la que los analicemos (Terigi, 2012; Vezub, 2013; Souto, 2017; Alliaud, 2017); saberes otros, distintos y a veces divergentes de los que espera desarrollar la formación docente.

### **El desarrollo profesional docente como continuidad de la formación inicial**

Al respecto, en base a los aportes teóricos de los últimos 20 años y en diálogo con las resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) y las políticas del Instituto Nacional de Formación Docente, la perspectiva de desarrollo profesional dista profundamente de los supuestos que aún se yuxtaponen sobre la formación docente continua, o como se denominó en la década del '90 frente a políticas compensatorias, el perfeccionamiento docente. Comúnmente las acciones destinadas a docentes en ejercicio son denominadas actividades de capacitación, en una perspectiva por lo general asimétrica entre quien capacita a alguien que no posee aún ciertas capacidades. En esta misma perspectiva, y en base a la Ley Federal de Educación, se concebía a la formación continua como aquella que posibilita la compensación de conocimientos, herramientas, y/o saberes que no habían logrado ser desarrollados en la formación docente; posiciones que incluso asumen que la formación docente es una empresa de bajo impacto. Bajo dicha posición, la capacitación compensa y suple una formación deficitaria, aproximando herramientas de abordaje áulico-institucional. Esta perspectiva que ha sido profundamente interpelada en el ámbito académico (Alliaud, 2014, 2018, y 2019; Alliaud y Vezub, 2012 y 2015; Birgin, 2012 y 2018; Southwell, 2021) construyó una gramática escolar sobre la formación docente continua que aún debe ser repensada y transformada. En cambio, la perspectiva de desarrollo profesional propone algunas transformaciones teórico-metodológicas que resultan centrales para reconocer.

A partir de los acuerdos educativos internacionales, y en nuestro país con la sanción de la Ley N° 26.206 y la resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE), se incorpora el desarrollo profesional como sustitutivo del perfeccionamiento docente. Este cambio no es solo nominal, sino que implica una posición ético-política y didáctica-pedagógica diferente. Por un lado, la perspectiva de desarrollo profesional se relaciona con la lógica de la formación centrada en la escuela (Vezub, 2013). Es decir, la formación docente inicial posibilita mediante instancias mediadoras del aprendizaje (Souto, 2017) el desarrollo de ciertas nociones/habilidades/capacidades (Feldman, 2010), que luego deben resignificarse en el ámbito áulico/institucional a partir de la inserción de lxs docentes principiantes o noveles.

Con respecto a esto último, si bien hay diversas denominaciones sobre lxs docentes que inician sus tareas en el oficio, reconocemos dos que principalmente se presentan en las normativas nacionales y en los trabajos académicos: docentes noveles y docentes principiantes. Si bien es docente novel el concepto comúnmente recuperado en las producciones académicas, utilizaremos la perspectiva de docente principiante como sustitutivo (Menghini, Negrín, y Aiello, 2015; Iglesias y Southwell, 2019 y 2020). Esas primeras experiencias formativas resultan centrales para que incluso podamos reconocer el carácter formativo de las instituciones en las que realizamos nuestras

primeras experiencias educativas. Entendemos que son escenarios y acontecimientos escolares que pueden reafirmar lo formativo en el ámbito del instituto, o interpelar y revertirlo, constituyendo de tal modo, tal como mencionamos, saberes del oficio, de la experiencia o pedagógicos y didácticos.

En segundo lugar, reconociendo el carácter formativo y permanente de las experiencias que se suscitan en las instituciones, la perspectiva del desarrollo profesional (DP) centrado en la escuela identifica que las acciones conocidas como de capacitación no deben estar dirigidas a suplir conocimientos vacantes o ausentes, no posibilitando el anclaje con situaciones reales de las instituciones en las que lxs docentes realizan su práctica áulica, y/o no situando a la experiencia educativa en la trama contextual y territorial en las que sus escuelas se inscriben. Por el contrario, las acciones de DP deben partir necesariamente de las experiencias áulicas e institucionales, recuperando saberes del oficio o de la experiencia, para lograr su sistematización, significancia, y en algunos casos, su interpelación. Y, por lo tanto, hacer objeto de análisis a la propia práctica para volver sobre ella desde marcos teóricos actualizados, posiciones didácticas específicas, etcétera. Los aprendizajes construidos en el marco del DP a partir de instancias de formación permanente se producen en situación; es decir, aprendizajes “entre”; “entre” contextos escolares determinados; “entre” grupos-clase específicos; y se inscriben “entre” comunidades educativas espaciotemporales dinámicas, contingentes, situadas.

### **¿Por qué recuperar la narrativa sobre la experiencia en docentes principiantes?**

La perspectiva de desarrollo profesional centrado en la escuela reconoce el carácter fundante de las primeras experiencias de docentes que se inician en el ejercicio del oficio, dado que lxs docentes principiantes al momento de comenzar con sus experiencias se encuentran con situaciones que resultan interpelantes y movilizadoras y, por lo tanto, formativas. Como refiere Serra (2015), hay un choque de la realidad que conlleva a la reflexión de quien ha comenzado con las tareas propias del oficio. Son situaciones que están mediadas por ambigüedades, contradicciones y sentimientos en torno a esas primeras experiencias ante el tránsito de tiempos e itinerarios formativos, entre ser estudiantes en formación, a ser docentes formadorxs.

En el caso de la provincia de Chubut, está habilitado el ingreso en el sistema educativo de estudiantes avanzadxs que cuenten con más del 70% u 80% de la carrera de formación docente inicial aprobada. En el caso del profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual, pueden comenzar a trabajar formalmente en el cuarto año de la formación. En este sentido, destacamos algunos puntos que consideramos cruciales:

Primero, tal como sostienen Iglesias y Southwell (2020) lxs docentes principiantes son considerados como tales durante sus primeros años de ejercicio (algunos estudios refieren cinco años, pero la definición temporal es imprecisa), constituyéndose como una etapa central para pensar estrategias de acompañamiento, tanto institucionales como interinstitucionales, o de política pública. Esto es así dado que en estos primeros años se ponen a prueba las habilidades, capacidades, o competencias que pudieron haberse desarrollado (o estén en desarrollo) a partir de la formación docente inicial, tensionando la construcción de ciertos conocimientos pedagógicos, curriculares, didácticos, disciplinares, entre otros (Iglesias y Southwell, 2020).

Segundo, lxs docentes principiantes se enfrentan a situaciones didácticas, pedagógicas, e institucionales (del orden de la organización educativa y burocráticas, aspectos culturales propios de las comunidades en las que se inscriben las escuelas) que son

visualizadas por éstxs como obstáculos y, por lo tanto, presumen que impiden el desarrollo de la tarea, encontrándose con una premisa que obtura las posibilidades, “no me formaron para esto”.

Tercero, el ingreso al oficio de lxs docentes principiantes está caracterizado por tránsitos propios del desarrollo personal, huellas dejadas por la escolarización en sus trayectorias académicas que se trazan con la inserción en las escuelas y las primeras experiencias como docentes, dando cuenta de aspectos propios del pasaje de ser estudiante a ser docente. Ello conlleva no sólo un desafío profesional sino también personal, donde se afirma o tensiona la propia orientación vocacional, se presentan miedos, ansiedades, angustias, etc., en un devenir personal identitario y subjetivo contingente, en el que lxs docentes principiantes van construyendo un modo de ser y estar en el oficio. Estas cronologías que se hacen presente en lxs docentes en formación, tensionan las propias construcciones subjetivas ante la situación de transitan un venir siendo estudiantes desde otros niveles o experiencias formativas, un estar siendo estudiante de la formación y un comenzar a ser docente en ejercicio; en un interjuego temporo-espacial que proyecta su trayectoria académica hacia distintos escenarios educativos y que se constituye en experiencias diversas.

Cuarto, lxs docentes principiantes realizan sus quehaceres educativos en este estar en múltiples tiempos-espacios, por lo que la reflexión sobre ese despliegue resulta central dado que se yuxtaponen saberes, conocimientos, ideas, percepciones, sentimientos, afectaciones, etcétera. Docentes principiantes que ingresan a trabajar en instituciones educativas o espacios compartidos con docentes experimentadxs, es decir, con cierta expertise en torno a la docencia a partir del ejercicio de la tarea. En este sentido, algunos estudios reconocen que resulta crucial que lxs docentes principiantes establezcan vinculación directa con quienes transitan el oficio docente (Menghini, 2015) con ciertos saberes de la experiencia o baquía (Korinfeld; 2019). De todos modos, es una *expertise* también contingente ante los nuevos desafíos pedagógicos resultantes de las transformaciones educativas del siglo XXI, de las constituciones subjetivas de las infancias y adolescencias, etc. Por ejemplo, docentes con años de ejercicio y que declarativamente asumen tener cierta *expertise*, se manifiestan como principiantes ante experiencias de inclusión educativa de personas con discapacidad, aludiendo sentirse o estar siendo principiantes, ¿y qué ocurre con el abordaje del enfoque de la ESI?

Quinto, hay que reconocer que estos saberes prácticos, experienciales o del oficio, resultan centrales para pensar y repensar el propio ejercicio (en su carácter artesanal), siendo necesario posibilitar la sistematización de tales saberes pedagógicos que anclan en la experiencia, en sus contextos y sus territorios. Desde ya que las estrategias que se utilizan se vinculan a las narraciones y producciones de relatos de experiencias, dado que es mediante la narración, el relato, y el contar/hablar/decir, que pueden recuperarse y pensarse las experiencias pedagógicas de este tipo. Es central asumir que las narraciones que recuperan los saberes de la experiencia posibilitan o favorecen un encadenamiento de experiencias (Alliaud, 2012), produciendo lazos entre las experiencias docentes que permiten la concatenación entre el hacer y el saber.

Asumimos que la experiencia está ligada al saber, o al saber de la experiencia, en aquellos procesos en los que el pensamiento y la reflexión interpelan lo acontecido para pensar-se, escuchar-se, preguntar-se, problematizar-se, vivir-se. Al narrar-se la propia historia singular y profesional a su vez, posiciona a quien narra de manera pública e íntima, provocando tensión, contingencia, desautorización, y autorización. Narrar, reflexionar, y habilitar el pensamiento para pensar y repensar intervenciones,

constituyéndose como acto de autoridad pedagógica en tanto que se autoriza el pensamiento.

### **Articulaciones teórico-metodológicas**

En virtud de lo indicado, para la tesis de maestría de quien escribe resultó crucial el entrecruzamiento entre la perspectiva sobre trayectorias (Nicastro y Greco, 2009), el método narrativo-biográfico (Bolívar, 2016; Suárez, 2021; Porta, 2021) o biográfico (Arfuch, 2002) y el análisis del discurso (Fairclaug, 2005; Arnoux, 2006). En primer lugar, porque la perspectiva de trayectorias propuesta por Greco y Nicastro (2009) reconoce a la formación como un recorrido o un camino en construcción permanente, que no prosigue de manera lineal el cumplimiento de pautas prescritas a priori (como, por ejemplo, los diseños curriculares), debiendo ser pensados como *itinerarios en situación* (p.23).

Esta perspectiva de reconocer a las trayectorias como un itinerario *en situación*, permite caracterizarlas como un camino que se recorre y que configura una trama particular que da cuenta de la singularidad y, al mismo tiempo, la pluralidad de itinerarios de otros que se entrecruzan. Recuperando los aportes de las autoras, se reconocen dos particularidades de las trayectorias desde esta perspectiva: por un lado, su carácter *temporal*, y por el otro, su *narración* (p.25). Es decir, que las trayectorias también son relatos históricos, y a su vez *narrativos*, ante su vinculación con el tiempo en tanto devenir de vicisitudes de estos atravesamientos temporales y espaciales; y donde las trayectorias se constituyen como narraciones en un tiempo particular. Se recuperó esta perspectiva dado que en las narraciones de docentes principiantes no surgió un discurso lineal que permitiese reconocer trayectorias amoldadas a los diseños curriculares, sino como *trayectorias migrantes* que transitaron entre contextos diversos, narraciones y tiempos disímiles. Esta perspectiva, aportó metodológicamente a comprender ese devenir *entre* trayectorias, y posibilitó metodológicamente *leer* esas narraciones.

En segundo lugar, el *método biográfico-narrativo* aportó herramientas en tanto técnica de construcción de datos y como herramienta analítica<sup>4</sup>, para reconocer de qué modo los sujetos narran sus experiencias y construyen relatos situados sobre la propia tarea docente. Como refiere Porta (2021) nos encontramos en una etapa de “expansión biográfica en tanto expansión de los límites de la investigación social y educativa, posiciones epistemológicas disruptivas, metodologías e instrumentos que van más allá de los cánones de la investigación clásica y permiten bucear en la experiencia vital de los sujetos” (p.335). Un campo que se remite al sujeto y a la construcción de narrativas polifónicas, mediante un proceso de invocación a narrar(se) que provoca el reconocimiento del propio sujeto como portador de significados, ubicados en diversas dimensiones territoriales, temporales, sociales, y políticas (Atkinson y Delamont, 2015). En este sentido, el trabajo con narrativas posibilita reconocer la *subjetividad nómada* (Braidotti, 2006), su mutación y movimiento. Reconocemos que la investigación biográfica narrativa aporta herramientas para el análisis de los relatos construidos mediante la técnica de entrevista, permitiendo ingresar a reconocer la multiplicidad de aspectos que inciden en el proceso de narrar-se y relatar-se, más aún ante las primeras experiencias docentes. Relatos situados en un tiempo, en un lugar, en un contexto territorial, social e histórico.

Allí la perspectiva de *ecología narrativa* (Bolívar, 2016; Porta, 2021; Suárez, 2021) resulta crucial para identificar instrumentalmente la configuración de un conjunto de lentes interrelacionadas en el propio proceso de narrar, cuestiones propias de la

biografía, el contexto, variables temporo-espaciales, políticas y tecnológicas, etc.; lentes a través de las cuales se ven interpretadas y re-interpretadas por quienes narran las situaciones, desde cada posición subjetiva y cada forma de ver y entender el mundo; y a su vez, de narrarlo en tanto sujeto que enuncia y construye un sentido, configurando una *ecología narrativa de la educación* (Bolívar, 2016, p.344). Finalmente, asumimos como central esta perspectiva metodológica, identificando que los relatos de experiencia en educación nos permiten reconocer el carácter dinámico del oficio, y artesanal.

### **Cartografiando un devenir situacional de las experiencias ESI de docentes principiantes**

Desde el año 2006 con la sanción de la Ley N° 26.150 se reglamentó el derecho a garantizar Educación Sexual Integral (Ley ESI) en todas las escuelas públicas y privadas del país y en todos los niveles educativos a partir de la creación del programa de ESI, en un contexto internacional de expansión de políticas vinculadas a los géneros, la identidad, las sexualidades, y los derechos sexuales reproductivos y no reproductivos. Cabe destacar que en la región las políticas sexuales fueron disímiles. Según Jéssica Báez (2015), la región se vio caracterizada por políticas con leyes puntuales (como en Ecuador, Colombia y Uruguay), con leyes generales que tienen menciones específicas (los casos de Chile, Perú, Venezuela y Bolivia), con programas de educación sexual (el caso de Brasil), y con proyectos y acciones vinculados a otros sectores como salud (particularmente en Paraguay). Este panorama regional se ha visto modificado desde el 2015 en adelante, ante movimientos conservadores y religiosos reaccionarios a tales políticas, y por el advenimiento de gobiernos anti-derechos sexuales, y considerados de derecha (Morgade, 2018).

En el mismo año de sanción de la Ley ESI (2006), se sancionó la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) que determinó a la educación como un derecho y reorganizó los distintos niveles educativos, extendiendo la obligatoriedad de la escuela secundaria. Además, a lo largo de estos años, se reglamentaron las modalidades del sistema educativo nacional y, entre ellas, la modalidad de Educación Especial (en el año 2011) mediante la resolución del CFE N° 155/11. Por otra parte, se creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) en el año 2007, que propuso la federalización de criterios sobre la formación docente y estableció acuerdos curriculares y documentos marco nacionales.

Ya en el año 2008, se elaboran los Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral aprobados por el CFE, que establecen abordajes federales curriculares comunes para todos los niveles del sistema educativo y, en simultáneo, para el desarrollo de dichos lineamientos, el programa de ESI fue elaborando diversos materiales para el trabajo curricular, como láminas, posters, audiovisuales, cuadernos didácticos para la práctica docente. También, se llevaron adelante capacitaciones “masivas” nacionales y jurisdiccionales.

En el año 2018, luego de transitar una coyuntura política y social compleja al calor de las discusiones por el proyecto parlamentario de despenalización del aborto, el CFE sancionó la resolución N° 340/18 determinando los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Educación Sexual Integral para todos los niveles y modalidades, definiendo lineamientos conceptuales y la obligatoriedad de incorporar espacios específicos para el abordaje de la ESI en la formación docente inicial, así como la constitución de equipos referentes de tal política pública en las instituciones.



En simultáneo a las modificaciones educativas a partir de las normativas mencionadas y, principalmente por el rol activo del INFoD, en la provincia de Chubut se incorpora desde el año 2012 en los diseños curriculares de las distintas ofertas de formación docente (FDI), la unidad curricular Educación Sexual Integral, con un régimen de cursada cuatrimestral, perteneciente al campo de la formación general y bajo el formato de taller, inaugurando el abordaje de temáticas vinculadas a las sexualidades, los géneros, y el abordaje específico de la ESI en la formación de formadorxs.

Es por lo que, en la provincia de Chubut durante el año 2014 se comenzó con la implementación del nuevo diseño curricular del Profesorado de Educación Especial con orientación en discapacidad intelectual (resolución N° 315/14 del Ministerio de Educación provincial), que incorporó por primera vez en la formación a la unidad curricular denominada Educación Sexual Integral en el cuarto año de FDI (su ubicación en la grilla curricular varió según las ofertas).

Luego de que lxs estudiantes del profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual transitaran los cuatro años de formación, comenzaron a egresar lxs primerxs docentes principiantes que habían transitado el cursado de ESI en la formación docente (a diferencia de los diseños curriculares anteriores que no contaron con unidad alguna vinculada a dicha política pública), pudiendo narrar sobre sus propias experiencias pedagógicas y permitiendo reconocer tensiones, desafíos, rupturas y continuidades, entre el propio proceso formativo y el desarrollo profesional ante sus primeras experiencias docentes, en el acompañamiento pedagógico de personas con discapacidad en virtud del tratamiento de temáticas vinculadas a la ESI.

En este sentido, y ante egresadxs con dicho plan de estudio entre los años 2017 y 2019, podemos reconocer que lxs profesorxs se enfrentan a situaciones de abordaje institucional y/o curricular en prácticas de inclusión durante los primeros años del oficio de ser docente, que ponen en diálogo y/o en tensión lo transitado formativamente durante la formación docente inicial en los institutos superiores. Cuestiones que van constituyendo saberes de la experiencia particulares en el desarrollo profesional y que si los recuperamos evocándolos como narrativas pedagógicas, nos permitirán identificar, en este caso, las particularidades de la trama entre la Educación Especial con las demás políticas públicas, los alcances, discursos y prácticas en torno a la Educación Sexual Integral, la potencialidad y transversalización de la ESI en la formación docente inicial y, finalmente, caracterizar sus desarrollos profesionales y trazar posibles dispositivos de acompañamiento que pongan en valor y circulación tales saberes de la experiencia, en un diálogo necesario entre el derecho a la educación, la formación docente, la educación sexual integral, y la educación inclusiva.

### **Intersticios entre la formación docente y el desarrollo profesional ante experiencias ESI en prácticas de inclusión: algunos resultados**

A partir de lo indicado, en el trabajo de maestría se realizaron doce entrevistas, de las cuales se han seleccionado algunas representativas, con el objetivo de caracterizar cómo la narrativa como perspectiva teórico-metodológica posibilitó la identificación de desafíos vinculados a las prácticas de inclusión y la ESI. En este sentido, se comparten a continuación algunos pasajes, fragmentos, retazos de extensas narraciones buscando ilustrar algunos intersticios.

En primer lugar, al realizar las entrevistas en profundidad, se les consultó a lxs docentes principiantes específicamente sobre los desafíos pedagógicos que se presentaron al iniciar el desarrollo profesional docente; es decir, una vez egresadxs de la formación. Al

narrar sus desafíos pedagógicos transitaron dos tiempos/espacios particulares: el primero, referido al *tiempo/espacio* de la propia formación, vinculando sus experiencias con el desarrollo de intervenciones realizadas en el campo de la práctica profesional, y por el acceso a espacios laborales a partir de la autorización de las normativas jurisdiccionales; y el segundo, relacionado al *tiempo/espacio* de sus experiencias como principiantes egresadxs.

En este sentido, por ejemplo, en *la entrevista N° 1<sup>5</sup>* se refirió que inició recién sus experiencias laborales una vez egresadx, y destacó que reconoció rápidamente algunos desafíos en torno a las intervenciones de inclusión, siendo desafiante el trabajo en parejas pedagógicas con lxs docentes disciplinares de las escuelas secundarias; que muchas veces se presentan como resistentes a la inclusión educativa de personas con discapacidad. Esto pudo reconocerlo, indicó la persona, recién en el ejercicio luego del egreso, dado que en el espacio de la práctica del instituto realizó sus experiencias en escuelas especiales (a la que acuden estudiantes con multidiscapacidad y reciben atención de docentes MAI), pero no en prácticas de inclusión en escuelas comunes, donde se realizan acompañamientos desde el Centro de Servicios Alternativos y Complementarios (CSAC)<sup>6</sup>.

Con respecto a sus desafíos pedagógicos referidos a la Educación Sexual Integral en prácticas de inclusión educativa de personas con discapacidad, reconoció que allí se presentaron profundas dificultades para poder pensar y hacer un abordaje integral. Estas pueden ser enunciadas como un desafío:

Si, y ahí es donde uno ve... va yo, como que ahí veo que es una pata floja, porque me ha pasado de situaciones en las que debo intervenir, como de violencia, embarazos, algunos deseos y otras cosas; o las opciones que toman los adolescentes, o proyectos de vida en los últimos años, y por ahí como todas las concepciones de las familias impactan como negativamente y hacen que los estudiantes lo sientan distintos, y no puedan elegir; y cómo acompañar esas elecciones con todo ese peso, que traen los chicos de las familias, que no te dejan, que yo no quiero que sean así. Ahí es como donde yo hago mi análisis, que por ahí cuando cursamos ESI se centró solamente en una cuestión más biologicista, y quedo como todo lo afectivo, toda la subjetividad como por fuera, y ahora es donde yo me siento más tambaleante, digamos, porque ahí uno tiene que acompañar esas decisiones, esos momentos, esos tránsitos; por ahí yo también tengo que revisar un montón de concepciones, para tenerlas muy bien aceitadas y abierta también mi cabeza, como para que yo pueda acompañarlos responsablemente. (E. N° 1)

Luego, reconoce que otro desafío pedagógico se le presentó cuando le tocó acompañar a una estudiante que estaba siendo asistida por el CSAC, y una profesora del área de Naturales lx invitó a sumarse para pensar juntxs una propuesta de intervención en ESI. Allí, menciona que la propuesta de trabajo era abordar el aparato reproductor y métodos anticonceptivos:

...y le dije, ¿te parece más de lo mismo?... y es como que esa información por ahí la tienen más aceitada de verla otros años, pero me parecía que por ahí había cosas en ese grupo en particular, y en la adolescencia en general... otras cuestiones para particularizar, todo lo que tiene que ver con las orientaciones sexuales, probar, ver, los sentimientos... todo está a flor de piel; y entonces le dije, para mí tiene que ir por este lado, buscar tal vez otra ayuda, más allá de un médico o una enfermera que venga a dar una charla; pero bueno, finalmente invitaron a un hombre de la salita de salud del barrio, a un médico, a dar una charla, y listo, es como que según la escuela se trabajó ESI. (E. N° 1)

Una vez caracterizada la situación que fue leída como un desafío pedagógico, destacó que no supo cómo intervenir para acompañar y que la propuesta tuviese otro sentido distinto al que ya se venía realizando en esa escuela, y que no respondería a lo propuesto por el enfoque ESI. También refirió que en esa situación se propuso colocar un buzón de preguntas, para que lxs adolescentes que quisieran preguntar pudiesen dejar allí la consulta; pero que, dadas las temáticas abordadas, y que lxs estudiantes parecían querer charlar sobre otros temas, no hubo preguntas al respecto. Pero destaca que luego una estudiante levantó la mano y preguntó si había infecciones de transmisión sexual que podían contagiarse entre dos mujeres:

...quedó el médico en silencio... se hizo un silencio general... lo paralizó la pregunta al médico y a la profesora que organizó la charla, y no podían responder... empezaron a ponerse rojos los dos... como que los descolocó. Después me quedé pensando, y como que también veo que no supimos ver cuáles eran las necesidades de ese grupo de estudiantes, cosas reales. Después le dije a la profe, una sugerencia, pero para nosotros que somos profes de inclusión es como difícil, porque es como que tenés que convencer al profe disciplinar... (E. N° 1)

...desde esa vez no volvieron a hacerse charlas, y eso que pasaban cosas; como que los estudiantes la tienen más clara que nosotros. Ahora, de discapacidad no se dijo nada, todo en relación a chicos sin discapacidad, parejas heterosexuales, todo así; en ese mismo grupo una vez un estudiante me preguntó “profe, ¿usted estuvo con otra mujer?”, pero para ellos re natural hablarlo; no sé si es algo generacional, porque tanto la profe de la charla como yo somos jóvenes, pero bueno... me parece que es esto, que puede ser por falta de herramientas o inseguridades que yo también tengo, que al escucharlos se genera ese compromiso de acompañarlos sí o sí; pero para acompañarlos me tengo que preparar también yo, y desandar varias cuestiones; para mí ese es el principal desafío, seguir formándome para saber cómo acompañar. (E. N° 1)

En la *entrevista N° 2*, por otra parte, se refirió que el principal desafío pedagógico se presenta al momento de pensar intervenciones en ESI incorporando a las personas con discapacidad, principalmente porque lxs profesorxs de las escuelas comunes desconocen cómo abordar la ESI o incorporar a lxs estudiantes que están siendo atendidos por el CSAC.

En la *entrevista N° 3*, la persona también refiere que no comenzó a trabajar antes de egresar dado que no quería sobrecargarse de tareas y por sentirse insegurx para realizar tareas de inclusión por fuera del campo de la práctica docente. Aquí la *inseguridad* se presenta como disruptiva en tanto y en cuanto limita el margen de acción; y a su vez, nos permite reconocer las incertidumbres propias del *estar en situación de formación*. Al igual que en la *entrevista N° 1*, hace énfasis en que sus experiencias como docente principiante se realizaron en una escuela secundaria a partir de trabajar en el CSAC de dicho nivel. Destaca que durante el año 2019 acompañó a cinco estudiantes de una misma escuela secundaria, y de un mismo curso, haciendo prácticas de inclusión específicas. Con respecto a los desafíos pedagógicos, indica que prontamente tuvo que transitar situaciones que generaron ciertos desafíos a partir de las distintas intervenciones, los modos de actuación, y las estrategias de abordaje. Ya con respecto a los desafíos pedagógicos vinculados al abordaje de la ESI con personas con discapacidad, indica que hubo una situación que le generó fuertes interpelaciones y se presentó como un desafío específico. Allí, relata una experiencia transitada durante el período de la práctica profesional docente (en la formación docente inicial), mientras cursaba el cuarto año de la formación:

A mí me pasaba que había un estudiante que todo el tiempo se estaba masturbando, y yo las primeras veces me preguntaba que hacer; le preguntaba al profe que me acompañaba a mí, y como que él me explicaba; él me enseñó...él fue quien me dijo mira, cuando pasen estas cosas no podemos decirle ¡no, no lo hagas!, tenemos que enseñarle que tiene que ir a un lugar, donde esté solo, y darle tiempo... y no asustarse; porque primero yo me ponía muy incómoda y nunca, en ningún momento, habíamos hablado de esto en el instituto antes de llegar a la escuela, porque siempre se hablaba de lo pedagógico y no nos hablaban de las cuestiones reales, o situaciones concretas... (E. N° 3)

En la *entrevista N° 4* se menciona inicialmente que trabaja en una escuela secundaria haciendo prácticas de inclusión desde el CSAC, trabajo que comenzó a realizar a inicios del año 2018. Destaca que su trabajo en la escuela secundaria comenzó antes del egreso, debido a que luego de realizar sus prácticas en dicha institución, el equipo directivo de esa escuela le ofreció horas para sumarse a trabajar. Con respecto a los desafíos pedagógicos, inmediatamente se remite a dos experiencias que destaca que fueron centrales. En primer lugar, una experiencia de abordaje de la ESI con personas con discapacidad en el marco de la realización de las tareas de práctica docente durante la formación docente inicial, situación que es reconocida como un desafío en tanto que interpeló a la institución en su conjunto y debieron pensarse modos de intervención:

A mí me pasó en la escuela X, cuando todavía era residente, que de hecho tuve una confrontación porque había una niña; va no niña, porque voy a cometer un error yo, una adolescente... creo que tenía síndrome de Down, y ella estaba en plena etapa de su corporalidad, hormonas a flor de piel, y se tocaba, o venía y te quería besar en la boca; y la maestra que la tenía cargo la retaba, le gritaba; y una vez le dijo: “¡vos no podes hacer esto, ya te dije, no podes tocarlo, asquerosa!”; y ese día me paré y le dije, ¡vos no podes hablarle así, inhibirla, prohibirla, censurarla!... le dije que la forma de acompañamiento debía ser desde otro lugar; viste que te preguntas cosas ahí, bueno principalmente cómo intervenir... y bueno le dije, que si tienes el deseo de tocarlo ¿a dónde lo haces?, y le expliqué, porqué es importante que no lo hagamos en una escuela donde estamos todos los profes, y otras compañeras. (E. N° 4)

Ante el relato de tal desafío, se le preguntó sobre los modos y formas de intervención ante la situación, haciendo énfasis en la fuente de conocimiento para dichas acciones, a lo que refirió:

...fue re difícil, porque ahora siento que operé de la ignorancia y pura intuición, porque a la vez en el profesorado respecto a la ESI no fue, por ahí, muy significativo, y de la ESI en particular vimos movimientos feministas, como surgieron y que se yo; que entiendo que es súper importante, pero también veíamos que en el aula nuestra [del profesorado] de gente grande pasaban cosas grosas, de violencia; que tenían que ver cómo tratarnos entre nosotros mismos, el rol, con los dos chicos en particular [varones]; a mí no me pasó porque soy re loca, no me dejo mandar [se ríe y encoge hombros], no permito que nadie me maltrate, puedo decirlo con respeto. En el curso había situaciones de violencia; esto de... bueno hablan dos tipos y las chicas se callan, y o propones y se hace lo que ellos querían; y no, no es así, o esto mismo que vi en una compañera que la maltrataban. (E. N° 4)

En la *entrevista N° 5*, la persona entrevistada inicialmente indicó que durante los primeros años de ejercicio como docente todo se presenta como un desafío, pero que son oportunidades para poder reconocer cómo intervenir y, en todo caso, buscar apoyos en otras personas. De igual modo, refirió una situación en la que debió pensar y

repensar cómo hacer intervenciones, que reconoce ante la pregunta realizada como desafío:

Me pasó por ejemplo con un estudiante con autismo; él como que estaba explorando su cuerpo, como hacen todos los jóvenes; bah, la mayoría; iba al baño y se mojaba el pantalón, y pensaban todos que era pis; entonces bueno, el médico habló con la madre y le recomendó el uso de pañales; la cosa que empezó a usar pañales y le incomodaba estar en el aula, porque le molestaba. Se escapaba del aula...(E. N° 5)

...yo en una reunión les dije, porque me daba cuenta de que la situación ya no daba para más, que bueno uno veía cómo que se tocaba, mucho, y era difícil hablar, además la familia de una religión evangélica [hace una pausa]; la cosa que yo entonces en una reunión, recuerdo que estaba el médico que lo atendía y la directora del CSAC, y les dije que no era pis, que era semen, y se pusieron bordó [se ríe], y les dije bueno, “¿cómo abordamos todo eso?”... Y bueno, se comenzó a abordar con el acompañamiento de una psicóloga junto al abordaje del médico; la psicóloga trabajó tanto con él, como con su familia. Lo resumo porque no puedo dar muchos datos sobre él por fuera de la escuela... Pero sí, pudimos trabajar la sexualidad con una persona con autismo; decían que el chico necesitaba ir al baño y se hacía pis, y en realidad se masturbaba, y eso lo avergonzaba y era una barrera para vincularse con sus compañeros. Bueno y trabajé todo eso, y recuerdo que eso fue en el primer cuatrimestre, y ya en el segundo cuatrimestre fue genial como, por un abordaje interdisciplinario, empezó a estar en el aula de otra manera, ya no tuvo que usar pañales; él hacía teatro, y con la profe de teatro veíamos que él era otra persona; se vinculó con todos sus compañeros, y después actuó frente a toda la escuela, pero siempre acompañado por la familia y otros actores. Recuerdo que el médico, cuando les dije que no era pis, sino que era semen, nada, al principio lo negó; parecía que les daba miedo aceptarlo. Veía que necesitaba un acompañamiento real del médico, y el médico se puso colorado, y medio que me quisieron reemplazar por una terapeuta ocupacional; pero como yo ya venía trabajando el apego con él, fue difícil que me separaran. (E. N° 5)

Finalizado el relato de la situación, se le preguntó si había podido reconocer algún obstáculo que imposibilitaba hablar plenamente sobre la sexualidad y los emergentes que condicionaban el despliegue de la trayectoria del estudiante, a lo que respondió:

Y... varias veces quise que habláramos con la familia sobre la sexualidad, de manera en como la ESI la piensa, y medio que no se decía cosas en palabras; pero en esa reunión, una vez que se dijo que se masturbaba, facilitó todo, desde el trabajo en lo pedagógico, así como las otras terapias que él venía haciendo; además de como que esa situación lo ponía mal. Había como un tabú, fue un trabajo muy grande, ahora que me doy cuenta, porque como que en el momento no te das cuenta, lo transitaba y listo; pero ahora que me lo preguntás no lo puedo creer... cuando lo vi a él, a fin de año, actuando en el SUM [salón de usos múltiples] de la escuela, frente a todos, no lo podía creer, de todo lo que hicimos en el año; y muchos decían, que no podían creer como estaba actuando frente a todos. Yo lo veía feliz. (E. N° 5)

Finalmente, a la persona entrevistada N° 5 se le preguntó si reconocía dificultades en el abordaje de la ESI, y cuáles se presentaban como desafíos pedagógicos, a lo que refirió que le costó realizar experiencias de abordaje porque no encontró con quienes conversar sobre cómo intervenir, sintiéndose en *soledad* y por momentos con *dificultades* para pensar cómo actuar. Inmediatamente, referencia que en otra escuela tuvo una situación de abordaje de la ESI con un estudiante con discapacidad, y que allí debió trabajar sobre cuestiones vinculadas a la higiene y el cuidado del cuerpo; reconociendo que debería haber seguido *formándose en ESI*, porque ante esa necesidad

de intervención, el principal desafío fue no contar con herramientas para abordar. Sostuvo: “tendría que haber tomado por ejemplo los cuadernos de ESI y ver que se aborda y cómo trabajar con él, o algo así, pero no tenía mucha idea de dónde buscar, qué buscar, nada”. (E N° 6)

### **Los desafíos pedagógicos de lxs docentes principiantes: ESI y discapacidad**

Al comienzo de este artículo se destacó que el objetivo general de la investigación de maestría realizada buscó explorar los desafíos pedagógicos que se presentan en el marco de la incorporación de la ESI en las prácticas de inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual, para lograr responder la siguiente pregunta-problema: ¿Cuáles son los desafíos pedagógicos de lxs docentes principiantes que se presentan en vinculación a la ESI en la modalidad de Educación Especial, durante el trabajo de inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual? En este sentido, reconocimos dos dimensiones interrelacionadas: 1) las intervenciones en las instituciones educativas; 2) las prácticas de inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual y el abordaje de la Educación Sexual Integral en tales experiencias de inclusión.

Con respecto a la primera dimensión, hay que destacar que lxs docentes de educación especial con orientación en discapacidad intelectual no establecieron una separación temporal y espacial en su desarrollo profesional donde se identificara al egreso como un momento de ruptura; sino que, en cambio, asumieron un continuum de los desafíos reconocidos en la formación docente, y que se prolongaron hacia el ejercicio del oficio una vez egresadxs. Aquí asumir que ese tránsito por la formación y hacia el ejercicio del oficio se sostiene como *itinerario de desarrollo profesional* que comienza de manera temprana en la propia formación, pero no se encuentra restringido/delimitado por la organización curricular o por la certificación. En este sentido, el *tiempo/espacio* de la formación se despliega mientras el *tiempo/espacio* del desarrollo profesional comienza a constituirse ante las experiencias de intervención convocadas desde los espacios de la práctica profesional; que lxs posiciona tempranamente como docentes principiantes.

Se identifica ese *doble tiempo/espacio* de la formación docente: por un lado, el *tiempo/espacio presente* situado en los ámbitos del instituto a partir de la realización de experiencias pedagógicas mediadoras en la construcción del oficio; y en simultáneo, el *tiempo/espacio otro* en las escuelas que brindan lugares para la realización de las experiencias áulicas. Con el egreso, y ante la ausencia de dispositivos de acompañamiento a los primeros años de ejercicio, ese tiempo/narración se constituye únicamente en el brindado por el desarrollo del oficio; esto podría considerarse un primer intersticio.

En este sentido, respecto a las experiencias laborales en otras condiciones formales a partir de la realización de suplencias o el acceso a horas cátedras/cargos remunerados, allí lxs docentes principiantes dan cuenta de la ausencia del acompañamiento del instituto, y refieren sentirse estar *solxs* en las experiencias de inclusión educativa, y ante situaciones que son identificados cómo desafíos pedagógicos, que incluso tensionan las instancias formativas propias de la formación docente inicial. Además, cobra relevancia la dinámica de los espacios laborales compartidos, donde el trabajo en parejas pedagógicas con otrxs docentes resulta el primer desafío en torno a la realización de prácticas de inclusión de personas con discapacidad. El desarrollo profesional centrado en la escuela resulta relevante en tanto y en cuanto la realidad escolar desafía a la

construcción de saberes específicos para el desarrollo del oficio, ante el *choque de la realidad* (Sierra, 2015). Esto podría considerarse, un segundo intersticio.

Con respecto a las prácticas de inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual y el abordaje de la Educación Sexual Integral en tales experiencias de inclusión, el principal desafío pedagógico se vincula a la propia representación de lxs entrevistadxs en no saber cómo intervenir ante situaciones que requieren un abordaje desde el enfoque de la ESI. La trama *escuela-docente-estudiante-familia* se torna significativa, y las acciones posibles ante emergentes provoca cierta tensión en las narraciones de lxs principiantes.

En simultáneo, logran visibilizar que algunas familias son resistentes al abordaje del enfoque ESI ante posiciones que remiten a que las personas con discapacidad no pueden/deben hacer ejercicio pleno de sus derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos, o a vincularse sexo-afectivamente con otrxs. De igual modo, reconocen que la inclusión educativa en el marco del modelo social de la discapacidad debe posibilitar el acompañamiento a personas para la inclusión educativa real, y que la sexualidad es parte constitutiva de todxs lxs sujetxs. Por ello, considerar que, si bien dicen no contar con herramientas de intervención, a lo largo de las entrevistas se remitieron a aprendizaje biográficos y modos de actuar que, frente a un desafío pedagógico, requirieron de ciertos recursos biográficos (Delory-Momberger, 2021) que orientaron a la propia praxis.

Otro de los desafíos se vincula con la continuidad de prácticas sobre la educación sexual que dicen encuadrarse en el enfoque de la ESI, pero que reproducen una perspectiva biomédica de los vínculos sexo afectivos: charlas con especialistas provenientes de la medicina; imágenes explícitas de infecciones de transmisión sexual; métodos anticonceptivos; etcétera. Allí lxs docentes principiantes identifican como desafío lograr interpelar *devenires* en las escuelas de los niveles obligatorios, haciendo una *práctica interpelante* que permita aproximar el proyecto de la ESI e incorporar una mirada que se aleje del binarismo cisheteropatriarcal, y que esté más atento a las propias subjetividades adolescentes, gustos, y deseos.

El obstáculo se representa en lxs propios colegas de las escuelas y en las dinámicas institucionales que no tienen en claridad el enfoque de la ESI; cuestión que impacta en el no poder atender a las necesidades concretas de las infancias/adolescencias que acceden informalmente a la información, o poseen preguntas e inquietudes que deben ser respondidas y acompañadas desde la institución escuela. En este devenir, la sexualidad de las personas con discapacidad queda al margen de las intervenciones, y si bien no se consideraría una ESI específica, al menos lxs docentes principiantes no identifican que en las instituciones el abordaje sea deliberado en reconocer la heterogeneidad de subjetividades, identidades, disidencias, o diversidades funcionales, y corporales. Aquí podemos considerar un tercer intersticio.

Aquí reconocemos cómo se dificulta identificar experiencias escolares ESI, o la forma de territorialización de la ESI (Lavigne y Péchin, 2021), imposibilitando la profundización de las perspectivas disidentes o de la teoría queer/cuir, dado que se presentan de base dificultades en la propia implementación del PESI. La variable discapacidad se presenta como ausente, porque incluso las intervenciones que dicen estar vinculadas a la ESI reproducen posiciones cisheteropatriarcales, provocando desde la escuela la abyección de las identidades ex-céntricas (Lopes Louro, 2019) por fuera de lo curricular y del formato escolar. Como refiere Bonder (2009), resulta necesaria la escritura del currículum desde una perspectiva de género para cuestionar de manera directa a los

saberes de referencia del currículum desde la ESI, y posibilitar la transversalidad de su abordaje (incorporando la mirada crítica de los estudios de género, los feminismos y transfeminismos, y de las disidencias sexuales); para no dejar a la voluntad de lxs docentes. Aquí hay un cuarto intersticio.

Las prácticas de masturbación de estudiantes con discapacidad resultan interpelantes para varixs docentes entrevistadxs, remitiendo que el instituto no posibilitó que tales situaciones se constituyeran en objeto de análisis para comprender las intervenciones (incluso se refirió que no se posibilitaron analizar situaciones reales pese a la sinergia de lxs estudiantes). Resulta interesante, de igual modo, cómo lxs docentes principiantes reconocieron que la intervención no debía estar dirigida a censurar la práctica, sino en la búsqueda de un espacio privado. En este sentido, cuando se remiten a su *tiempo/espacio de la formación*, logramos identificar la incidencia de lxs docentes que cedieron el espacio del aula para que realicen sus prácticas (co-formadorxs), y a su vez, modelizaron y pusieron a disposición mediaciones que lograron la construcción de ciertos modos de intervención hacia/sobre las personas con discapacidad: algunxs que incorporan como abordaje trabajar con lxs estudiantes con discapacidad que pueden masturbarse en lugares privados y con intimidad; y quienes actúan con asombro, expresando asco, y censurando la práctica sin ser abordada. Aquí un quinto intersticio.

De todos modos, lxs docentes entrevistadxs no reconocen el accionar (ante un desafío como éste), como un saber de la experiencia, sino que lo remiten a un quehacer que vincularía a una posición/habilidad biográfica (intuitiva). Posiblemente, ante la dificultad de poder nominar un aprendizaje biográfico que ha permitido construir recursos biográficos específicos. Aquí la demanda se realiza a la propia formación que no aproximó instancias mediadoras que permitiesen la construcción de nociones sobre las formas de actuación y, por lo tanto, no logrando el reconocimiento de marcos de actuación particulares en el acompañamiento de las personas con discapacidad.

Por otro lado, reconocen y denuncian situaciones de violencia en el propio instituto, expresando la dificultad de poder canalizar las demandas y lograr revertir las situaciones desde la propia institución. Esta lectura de situaciones de ejercicio de la violencia declara también que, si se espera acompañar a estudiantes y tramar espacios en otras instituciones, debe comenzarse con el profesorado como espacio propicio y necesario para dicho despliegue. Identificamos, tal como mencionamos al inicio con Souto (2017), que las instancias formativas en el espacio del instituto son centrales para lograr, como mediaciones, posibilitar que lxs estudiantes se aproximen a modos específicos de abordaje. Aquí un sexto intersticio.

Recordemos que la formación docente es formación si provoca *trastocamiento*, es decir, si genera *transformaciones* o si lxs sujetos reconocen ese carácter formativo en sus biografías (Ferry, 2004); que a su vez sean durables en quienes transitan la educación superior, permitiendo transmutaciones que se presentan y representan en modos de pensar y pensarse, de vincular-se, de relacionar-se, y de escuchar-se. Por ello, reconocemos como central que los institutos de educación superior constituyan a las propias experiencias formativas institucionales en objeto de análisis y de intervención, dado que esto permitirá el desarrollo de instancias mediadoras de formación *en situación* (Davini, 2015), posibilitando el despliegue de la reflexión como parte inherente a la praxis docente.

Por otra parte, en la *entrevista N° 5*, se ejemplificó un desafío pedagógico vinculado al acompañamiento de personas con discapacidad referido a la situación de un estudiante que estaba siendo atendido de manera interdisciplinaria, y caracterizado por la toma de

decisiones que tendían a restringir su *estar en la escuela*. Reconocemos que la persona entrevistada asumió identificar que el estudiante no se orinaba encima, sino que utilizaba el baño para masturbarse y, tal reconocimiento, posibilitó detener una intervención médica que buscaba que el adolescente se tuviese que poner pañales. Entonces, el desafío se vinculó a la necesidad, en primer lugar, de visibilizar una práctica (la del estudiante) desde una perspectiva amplia sobre la sexualidad y asumir que la práctica de masturbación afectaba su vinculación en el espacio escolar. Ese reconocimiento de lx docente principiante de educación especial con orientación en discapacidad intelectual no fue menor, dado que otrxs colegas (e incluso el propio equipo directivo) no reconocieron lo que estaba aconteciendo.

Finalmente, lx docente principiante asume que, al incorporar a la sexualidad como una variable a conversar, se posibilitó una mejora en las estrategias de acompañamiento de todas las personas que asistían al estudiante. Aquí identificamos cómo se presenta un modo de intervenir que desconoce la integralidad del sujeto, y de qué modo lx docente principiante logra discursivamente interpelar ciertos sentidos al respecto. La intervención de lx docente principiante resultó central y necesaria para, como refiere Untoiglich (2020), construir posibilidad para promover una *mutación civilizatoria* o una *transmutación* que reconozca al sujeto en su integralidad, interseccionando discapacidad/diversidad funcional y Educación Sexual Integral y, por lo tanto, hacer de la escuela un espacio *otro* de *cuidanía* (Najmanovich, 2019). De igual modo, la narración aportada da cuenta de las dificultades presentes para comprender la *I* de integralidad de la ESI, y de cómo dicho movimiento pedagógico posibilita un acompañamiento pleno de las subjetividades, identidades, deseos, placeres, y trayectorias; donde la sexualidad se inscribe como un derecho humano central.

También se reconoció como un desafío la falta de docentes referentes con *expertise* en la cuestión, que en diálogo con una institución que no incorpore el enfoque de la ESI al proyecto institucional, dificulta la intervención en el marco de lo propuesto por el PESI. Incluso la no incorporación de temáticas vinculadas a la ESI en el abordaje de las unidades curriculares de la propia formación en los niveles obligatorios. Ante tales obstáculos, se reconoce que los materiales elaborados por el programa de ESI resultan necesarios y centrales para lograr identificar modos posibles de actuación e intervención. Los saberes de la experiencia de colegas con *expertise* o con cierta *baquía*, resultan necesarios para *ser de referencia* a lxs docentes principiantes que rápidamente logran *leer* ciertas prácticas particulares.

En este sentido, siguiendo los aportes de Alliaud (2017), Birgin (2018), Iglesias y Southwell (2020), Terigi (2012), Southwell (2021), y Vezub (2013), las primeras experiencias docentes a partir de las inserciones formales (luego del egreso), se constituyen como espacios potentes del desarrollo profesional para dar legitimidad y margen de posibilidad a los conocimientos y saberes construidos en la propia formación; pero si las instituciones no acompañan los procesos de inserción desde una perspectiva de práctica reflexiva, con una posición de ecología narrativa (Bolívar, 2016), o si desde los institutos de educación superior no se realizan estrategias de acompañamiento en tales procesos, los saberes de la experiencia que se van construyendo se tensionan con los marcos de referencia constituidos en la formación docente inicial.

En este sentido, lxs docentes principiantes de educación especial con orientación en discapacidad intelectual dijeron no contar con espacios de acompañamiento (tanto como dispositivos formales, o como estrategias de acompañamiento desde las instituciones), y asumen cierta *soledad* para el ejercicio. Si bien reconocen que ante

intervenciones específicas debido a estudiantes con discapacidad (como se refirió en el caso de un estudiante con asperger) existen espacios para pensar las prácticas de inclusión, no ocurre lo mismo con las intervenciones que requieren la incorporación de la ESI como proyecto pedagógico particular. La *soledad* restringe el pensar-actuar juntos, y condiciona la propia acción de lxs docentes principiantes, que enuncian requerir espacios en los que se dialogue sobre la propia praxis.

A su vez, la ESI en personas con discapacidad sigue presentándose como disruptiva, un tabú escolar. Allí la relación *discapacidad-inclusión-ESI* es escasa, presentándose situaciones que requieren necesariamente (en tanto política pública y de derechos humanos) la intervención desde la perspectiva de derechos y ESI; pero ante el desconocimiento (podríamos asumir por acción u omisión) no se llevan a cabo de manera sostenida. Reconocemos que tal relación emerge, incluso de modo disruptivo, pero como objeto de trabajo a partir de posicionamientos singulares docentes; no así como una dimensión a ser trabajada por la institución en su conjunto. Por ello, si bien en el despliegue del desarrollo profesional asumen que hay docentes con cierta *expertise* en prácticas de inclusión, no poseen saberes de la experiencia, didácticos o pedagógicos para el abordaje de la ESI en general, o con personas con discapacidad en particular.

### **Tramas y diálogos necesarios para pensamientos *entre***

La formación docente, el desarrollo profesional de lxs docentes principiantes y sus desafíos pedagógicos, la ESI y la inclusión educativa se tramam en la configuración de un espacio educativo que debe alojar subjetividades y garantizar derechos, sociales, políticos, sexuales, eróticos y de acceso. De modo similar, asumimos que la ESI comparte una matriz común con las prácticas inclusivas en la trama del abordaje pedagógico con personas con discapacidad, dado que ambas perspectivas comparten una tracción hacia el sistema educativo para reconfigurar la propia práctica educativa, proponiendo otros principios, fundamentos y modos de ser/estar/existir en la escuela, garantizando el derecho a la educación para la concreción de una vida independiente (Martínez, 2020).

Es decir, tramam experiencias educativas que, en el marco de una pedagogía inclusiva (personas con discapacidad, disidencias sexuales, corporales, entre otras) y reconociendo la trama propia de América Latina en tanto espacio intercultural “sudaca”, posibiliten la interpelación de las formas de producción y reproducción de desigualdades producto de la hegemonía patriarcal y heteronormada, generando tramas que permitan prácticas emancipadoras. De allí la centralidad y vacancia en posibilitar experiencias escolares que generen una intersección entre el abordaje educativo específico de personas con discapacidad, y la trama de la ESI para una inclusión social, política, ética, y sexual.

Si bien son recientes los estudios feministas sobre la discapacidad (Seoane y Martínez, 2020), es un campo en expansión y ya nos aproximan algunas perspectivas para seguir reconociendo la centralidad necesaria en la temática y trazar un horizonte de interpelación y emancipación común. Reconocemos esta intersección entre los estudios sobre la discapacidad y el campo teórico feminista, asumiendo que las prácticas normalizadoras y expulsoras de la disidencia sexual y corporal, así como las múltiples desigualdades, han actuado también sobre las personas con discapacidad, restringiendo sus posibilidades, dejando marcas en sus subjetividades, y expulsándolxs de las instituciones; más aún en mujeres y disidencias con discapacidad.

Esta posición ético-política que entrelaza a la discapacidad con el género reconoce el carácter hegemónico relacional que ha violentado identidades y subjetividades; por lo

que resulta crucial recuperar la interseccionalidad como perspectiva que permite trazar conexiones entre la clase, el género, la etnia/raza, la discapacidad, la edad, etcétera. Coincidimos en que discapacidad y feminismo componen, a la vez, movimientos sociales y campos teóricos, siendo que la relación entre género y discapacidad envuelve maneras de significar y cuestionar las relaciones de poder que producen formas específicas de dominación y opresión, proponiendo cambios en la vida institucional y social (Martínez, 2020, p.77).

Allí, la formación docente cobra relevancia en tanto institución “otra” que debe aproximar a lxs futurxs docentes experiencias que permitan comprender la complejidad del oficio y, además, reconocer la necesidad de reflexionar, narrar y sistematizar los propios saberes de la experiencia resultantes de los primeros desafíos pedagógicos. Entonces, la investigación narrativa posibilita sin dudas la evocación de esas primeras experiencias docentes, y pone en la escena educativa a la propia experiencia, constituyéndola como objeto de análisis y conocimiento. Así, podemos aproximarnos a pensar cómo las políticas públicas y las discusiones académicas van tramándose en diferentes niveles con el territorio y, localizadamente, construyendo experiencias escolares particulares.

### Referencias bibliográficas

- Alliaud A., y Vezub L. (2012) *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. Montevideo: OEL.
- Alliaud, A. (2014) Las políticas de desarrollo profesional del profesor principiante en el Programa de Acompañamiento de Docentes Noveles en su Primera Inserción Laboral de Argentina. *Revista Brasileira de Educação* V. 19 N. 56.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza: Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- Alliaud, A. (2018) El desarrollo profesional docente: una cuestión política y pedagógica. *Práxis Educativa, Ponta Grossa*, V. 13, N° 2, p. 278-293. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.13i2.0002
- Alliaud, A. (2019) *Ser educador hoy: de problemas a desafíos pedagógicos*. En Noveles Uruguay: acompañando educadores en sus primeros pasos. Conferencia central en regionales de Maldonado y Montevideo del proyecto Noveles Educadores (CFE). Uruguay.
- Alliaud, A., y Vezub, L. (2015) Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Año 11, N° 10. p. 111-130. ISSN 1851-6297. ISSN en línea 2362-3349
- Arfuch, L. (2002) *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Arnoux, E. (2006). *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Atkinson, P., y Delamont, S. (2015) *Perspectivas analíticas*; en Denzin, N., y Lincoln, Y. (comps.) (2015) *Métodos de recolección y análisis de datos Manual de investigación cualitativa*. Volumen IV. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Baez, J. (2021) Disputas discursivas en torno a la implementación de la educación sexual integral: un recorrido reciente en Argentina. *Communitas, [S. l.]*, v. 5, n. 9, p. 156-165, 2021. Disponible en: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/4763>.

- Birgin, A. (2012) La formación, ¿una varita mágica?. En Birgin, A. (comp.). *Más allá de la capacitación: Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (pp. 13-28) Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Birgin, A. (2018) Formación docente e igualdad en la Argentina: tensiones y disputas en los discursos públicos. En *Actas Los desafíos de la educación inclusiva: 4to Coloquio Internacional sobre Inclusión Educativa*. Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria
- Bolívar, A. (2016) "Conjugar lo personal y lo político en la investigación (auto)biográfica: Nuevas dimensiones en la política educacional" en *Revista Internacional de Educación Superior*, 2(2). 341-365. <http://dx.doi.org/10.22348/riesup.v2i2.7645>
- Bonder, G. (2009) "Las mujeres en la construcción de la sociedad del conocimiento" En: Congreso Internacional Sare 2008, "Igualdad en la innovación, innovación para la igualdad", EMAKUNDE/Instituto Vasco de la Mujer Vitoria-Gasteiz.
- Braidotti, R. (2006). *Transposiciones. Sobre la ética nómada*. Barcelona, España: Gedisa.
- Davini, M. C. (2015) *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Delory-Momberger, C. (2021). Formación, saberes experienciales y aprendizaje biográfico. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista De Educación (Serie Indagaciones)*, 2(31), 341-350. <https://doi.org/https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-306>
- Fairclaug, N. (2005). *Análisis crítico del discurso*. Lancaster University, Reino Unido.
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferry, G. (2004) *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Iglesias, A., y Southwell, M. (2019) Paradojas de formarse como docente siendo "recién llegados". *Rev. Diálogo Educ.*, V. 19, N. 60, (pp. 447-468).
- Iglesias, A., y Southwell, M. (2020) Los profesores principiantes y su inserción laboral en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. V. 19 Nº 40 (pp. 71 - 89) doi: 10.21703/rexe.20201940iglesias4 ISSN 0717-6945 ISSN en línea 0718-5162
- Korinfeld, D. (2019) De Pandora, baqueanos e instituciones. Tres notas desde los Ateneos de Pensamiento Clínico. En Frigerio, G., Korinfeld, D., y Rodriguez, C. *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. (pp.15-39)Buenos Aires: Noveduc.
- Lavigne, L., y Péchin, J. (2021). La ESI como movimiento pedagógico en expansión y sus transformaciones. *Ejes De Economía Y Sociedad* ISSN 2591-4669, 5(8). Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). <https://doi.org/10.33255/25914669/585>
- Louro, G. L. (2018). Currículo, género y sexualidad. Lo "normal", lo "diferente" y lo "excéntrico". *Descentrada*, 3(1), e065. <https://doi.org/10.24215/25457284e065>
- Martínez, M. (2020) Estudios de discapacidad y estudios feministas en educación: aportes para una pedagogía inclusiva e intercultural. En Seoane, V., y Martínez, M. (comp.) *Derechos humanos, feminismos y educación: interpelaciones y experiencias* (pp. 71-90). Rosario: Prohistoria.
- Menghini, R. (2015) La investigación situada, docentes principiantes y desarrollo profesional. En Menghini, R. A., Negrín, M., y Aiello, B. G. (2015). *Docentes principiantes: Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza* (pp. 17-38). Buenos Aires: Noveduc.
- Menghini, R. A., Negrín, M., y Aiello, B. G. (2015). *Docentes principiantes: Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Buenos Aires: Noveduc.
- Morgade G. et al (2018) *A 12 años de la ley de ESI. Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso Anti-ESI recargado*. OPPPEd - FFyL-UBA



- Najmanovich, D. (2020) Ni afuera ni adentro de las cajas: de la inclusión a la convivencialidad. En Untoiglich, G., y Szyber (comps.) *Las promesas incumplidas de la inclusión: prácticas desobedientes* (pp.125-162). Buenos Aires: Noveduc.
- Nicastro, S., y Greco, M. (2012) *Entre trayectorias: Escenas y pensamiento en espacios de formación*. Buenos Aires: Noveduc.
- Porta, L. (2021). *La expansión biográfica*. Buenos Aires, Argentina: FFyL. UBA.
- Seoane, V., y Martínez, M. (comp.) (2020) *Derechos humanos, feminismos y educación: interpelaciones y experiencias*. Rosario: Prohistoria.
- Serra, J. (2015) ¿Todos somos principiantes? Reflexiones a partir de las transformaciones en las instituciones de educación secundaria. En Menghini, R. A., Negrín, M., y Aiello, B. G. (2015). *Docentes principiantes: Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza* (pp. 39-61). Buenos Aires: Noveduc.
- Southwell, M (2021). *Ceremonias en la tormenta: 200 años de formación y trabajo docente en Argentina*. CABA: CLACSO. IUCOOP. CTERA. UBA.
- Souto, M. (2017). *Pliegues de la formación: Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homa Sapiens Ediciones.
- Suárez, D. (2021) “Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico”. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 31, vol. 2, jul./dic. 2021, pp. 365-379. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina. DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-308>
- Suárez, D. (2021) “Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico”. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 31, vol. 2, jul./dic. 2021, pp. 365-379. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina. DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-308>
- Terigi, F. (2012) *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. Buenos Aires : Santillana.
- Untoiglich, G., y Szyber (comps.) (2020) *Las promesas incumplidas de la inclusión: prácticas desobedientes*. Buenos Aires: Noveduc.
- Vezub, L. (2013) Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de educación*. V. 6, N° 1. ISSN 1688-5287.

## Notas

<sup>1</sup>Doctorando en Ciencias de la Educación. UNLP; Magíster en Educación UNQ; Licenciado en Historia. UNICEN; Profesor de Historia. ISFD N°809. Integrante del programa de investigación denominado “discursos, prácticas e instituciones educativas” Universidad Nacional de Quilmes. [gomez.joseluis89@gmail.com](mailto:gomez.joseluis89@gmail.com).

<sup>2</sup> El multicolor alude al arcoíris. Esta simbología fue popularizada en 1978 como expresión del orgullo gay por su creador Gilbert Baker, artista nacido en Kansas. La versión actual consiste en seis franjas de colores rojo, naranja, amarillo, verde, azul y violeta, que reproducen el orden de los colores del arcoíris (representa el orgullo TLGBQI+).

<sup>3</sup> A lo largo del artículo se recupera la categoría discapacidad como forma de denominación de las personas que se encuentran en situación de discapacidad, pero reconociendo que en la actualidad se presentan conceptos sustitutivos (y más complejos) como el de diversidad funcional proveniente de otros sectores y movimientos sociales. He de mencionar que, a la luz de los debates sobre el modelo capacitista, el Foro de Vida Independiente y Divertad (FVID) surgido en EE. UU. en el 2001, pero con desarrollo en España, propuso dejar de utilizar el término discapacidad para comenzar a hacer uso del de diversidad funcional a modo sustitutivo. El FVID busca reivindicar los derechos de las personas que poseen ciertas dificultades para el desarrollo pleno de sus vidas ante un modelo capacitante que restringe su autonomía. Dado que los marcos normativos nacionales e internacionales utilizan el término personas con discapacidad, y en virtud de que algunos marcos teóricos presentan de manera sustitutiva el de diversidad funcional, utilizaremos ambos términos estableciendo correspondencia con los marcos teóricos recuperados o las fuentes analizadas.



<sup>4</sup> En este sentido, recuperamos lo aportado por Bolívar (2016), cuando refiere que la investigación biográfico-narrativa, además de una metodología de recogida/análisis de datos, se ha constituido hoy en un modo de abordaje propio, como forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa y social.

<sup>5</sup> Dado que la identidad de género de las personas entrevistadas no constituyó una variable a recuperar, se ha optado por denominar sus narraciones “Entrevista 1”, “Entrevista 2”, y así sucesivamente, buscando a su vez resguardar el anonimato de lxs informantes.

<sup>6</sup> Cabe aclarar que estas instituciones “CSAC” acompañan la trayectoria escolar de estudiantes con discapacidad intelectual, en virtud de la derivación que realizan los equipos técnicos regionales dependientes del Ministerio de Educación de Chubut. Cuentan con un equipo directivo y docentes con formación específica que, conocidxs como maestrxs o profesorxs de apoyo a la inclusión (MAI/PAI), y acompañan el desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas en las que lxs estudiantes con discapacidad transitan su escolaridad (conocidas como escuelas base). Particularmente, lxs estudiantes acompañadxs por el CSAC no son parte de la matrícula de tales instituciones, sino de las escuelas de los niveles obligatorios. En el caso de Esquel, hay dos CSAC que asisten a estudiantes con discapacidad intelectual; uno que acompaña a estudiantes de los niveles educativos inicial y primario; y otro a estudiantes del nivel secundario. El trabajo de lxs MAI/PAI es de acompañamiento al estudiante con discapacidad, pero desde hace varios años se utilizan otras estrategias que buscan evitar la estigmatización, y aportar a la autonomía de lxs estudiantes, por lo que lxs docentes trabajan con todo el grupo clase, y particularmente con lxs docentes de grado y disciplinares, buscando el desarrollo de propuestas pedagógicas-didácticas diversificadas e inclusivas.



## TRANSGRESIONES Y RESISTENCIAS: UNA MIRADA AUTOBIOGRÁFICA AL CÁNCER Y EL SISTEMA DE SALUD COLOMBIANO

## TRANSGRESSÕES E RESISTÊNCIAS: UM OLHAR AUTOBIOGRÁFICO SOBRE O CÂNCER E O SISTEMA DE SAÚDE COLOMBIANO

## TRANSGRESSIONS AND RESISTANCES: AN AUTOBIOGRAPHICAL PERSPECTIVE ON CANCER AND THE COLOMBIAN HEALTHCARE SYSTEM

Daniela Vanessa Palma Arroyo<sup>1</sup>

### Resumen

Este artículo surge de una profunda exploración autobiográfica que llevé a cabo durante mi trabajo de investigación como estudiante de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano en Manizales, Colombia. Esta tesis se gestó después de años de enfrentar un diagnóstico de cáncer de tiroides y de someterme a un intenso proceso de radiación. Mis objetivos fueron analizar la conexión entre el cuerpo joven y la enfermedad, indagando en los significados de ser nombrada "paciente oncológica" y los mecanismos que se activan al asumir esta identidad. Asimismo, mi propósito fue revelar las prácticas de transgresión corporal en las prácticas de atención del Sistema de Salud Colombiano, así como las diversas formas de resistencia que surgieron a partir de mi diagnóstico y tratamiento. Este texto explora las posibilidades políticas de la investigación autobiográfica, destacándola como un poderoso acto de resistencia frente a la prevalencia de los discursos positivistas en el ámbito de las ciencias de la salud.

**Palabras clave:** enfermedad; cuerpo; cáncer; autobiografía; resistencia

### Resumo

Este artigo surge de uma profunda exploração autobiográfica que realizei durante minha pesquisa como estudante do Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano em Manizales, Colômbia. Esta tese foi elaborada após anos enfrentando um diagnóstico de câncer de tireoide e passando por um intenso processo de radioterapia. Meus objetivos foram analisar a conexão entre o corpo jovem e a doença, investigando os significados de ser designada como "paciente oncológica" e os mecanismos que se ativam ao assumir essa identidade. Além disso, meu propósito foi revelar as práticas de transgressão corporal nas práticas de atendimento do Sistema de Saúde Colombiano, bem como as diversas formas de resistência que surgiram a partir do meu diagnóstico e tratamento. Este texto explora as possibilidades políticas da pesquisa autobiográfica, destacando-a como um poderoso ato de resistência diante da prevalência dos discursos positivistas no campo das ciências da saúde.

**Palavras-chave:** doença; corpo; câncer; autobiografia; resistência

### Abstract

This article arises from a deep autobiographical exploration I conducted during my research work as a student in the Master's program in Education and Human Development in Manizales, Colombia. This thesis was conceived after years of facing a diagnosis of thyroid cancer and undergoing an intense radiation process. My objectives were to analyse the connection between the young body and disease, investigating the

meanings of being labelled as an "oncology patient" and the mechanisms activated when assuming this identity. Likewise, my purpose was to reveal the practices of bodily transgression in the Colombian Healthcare System, as well as the various forms of resistance that arose from my diagnosis and treatment. This text explores the political possibilities of autobiographical research, highlighting it as a powerful act of resistance against the prevalence of positivist discourses in health sciences.

**Keywords:** disease; body; cancer; autobiography; resistance.

Recepción: 20/03/2024

Evaluado: 04/04/2024

Aceptación: 24/05/2024

## Introducción

Escribo este artículo en vísperas de conmemorar un nuevo aniversario del Día Mundial contra el Cáncer. Es febrero, y el Centro Internacional de Investigaciones sobre el Cáncer (CIIC) de la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha publicado las últimas estimaciones de la carga mundial de esta enfermedad (International Agency for Research on Cancer, 2024).

Entre sus estimaciones, señalan que la mayoría de los países no financian adecuadamente los servicios prioritarios de atención oncológica y cuidados paliativos como parte de la cobertura sanitaria universal (CSU). Solo el 39% de los países incluyen los aspectos básicos del manejo del cáncer en sus servicios de salud básicos financiados para todos los ciudadanos, y solo el 28% también brinda atención a las personas que necesitan cuidados paliativos, incluyendo el alivio del dolor en general, no solamente el asociado con el cáncer.

Las estimaciones del CIIC, basadas en las mejores fuentes de datos disponibles actualizadas hasta el año 2022, alertan una vez más sobre la creciente carga del cáncer, el impacto desproporcionado en poblaciones desatendidas y la urgente necesidad de abordar las desigualdades en el tratamiento del cáncer alrededor del mundo.

El informe calcula que, en 2022, hubo aproximadamente 20 millones de nuevos casos de cáncer y 9.7 millones de muertes. El número estimado de personas vivas a los cinco años después de este diagnóstico era de 53.5 millones. Se estima que aproximadamente 1 de cada 5 personas desarrollará cáncer a lo largo de su vida y que 1 de cada 9 hombres y 1 de cada 12 mujeres morirán a causa de esta enfermedad.

Redacto este artículo pensando en esas cifras; quisiera dedicarlo a quienes estamos incluidos en ellas, pero en especial, quiero escribir pensando en aquellas personas que no han sido incluidas en estas estadísticas porque todavía hay en el mundo quienes no forman parte de ningún sistema, porque la ley no protege a todos, o porque enferman o mueren sin que se haya realizado un diagnóstico. Escribo por los países donde actualmente no se respetan los derechos humanos; los países en guerra, donde las infraestructuras médicas, ya deficitarias, ahora son atacadas; escribo con el anhelo de que ni la guerra ni el cáncer nos arrebaten la vida.

Dedico este texto a las personas que constituyen más de la mitad de estas cifras; a las mujeres con cáncer de tiroides, de mama, de cuello uterino, de pulmón y colorrectal, ya que nuestros cuerpos son los que más han contribuido a estas y otras cifras devastadoras, superando incluso la tasa anual de muertes por enfermedades como el VIH/sida, la malaria y la tuberculosis combinadas.

Nunca imaginé que hablaría del cáncer en primera persona; sin embargo, me enfrenté a uno de los tipos de cáncer considerados entre los menos letales pero más comunes entre las mujeres jóvenes: el cáncer de tiroides. A pesar de parecer inofensivo, las estadísticas

de supervivencia a largo plazo del cáncer de tiroides son objeto de amplio debate debido a su creciente incidencia, prevalencia y potencial de recurrencia en los siete años posteriores al tratamiento (Academia Nacional de Medicina de Colombia, 2018).

Vivir con la percepción de riesgo o bajo la etiqueta de "paciente oncológica" en nuestros sistemas de salud, mayoritariamente caracterizados por su ineficiencia y precariedad, nos expone a un riesgo significativo de mortalidad o, al menos, a experiencias profundamente transgresoras. Esta realidad fue lo que motivó mi interés en este tema de investigación, no por casualidad, sino como resultado de mi propia vivencia. En este artículo, relato mi experiencia con este diagnóstico médico, reflexiono sobre el cuerpo y la enfermedad, y exploro las numerosas transgresiones que viví dentro del Sistema de Salud Colombiano, con el objetivo de cuestionar y resignificar ambas categorías.

Este artículo ofrece algunas reflexiones sobre lo que fue para mí, más que un simple requisito académico para obtener mi título como Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Les presento un relato construido a partir de mi tesis *Cáncer. Relatos del cuerpo en un paisaje necrótico: El Sistema de Salud Colombiano* (2021) y de lo que supone vivir un diagnóstico médico. Agradezco a la maestra Rayen Rovira Rubio y al maestro Jaime Alberto Pineda Muñoz, así como a mis compañeros de la línea Jóvenes, Culturas y Poderes de la Universidad de Manizales, por motivar todas estas reflexiones y denuncias sobre el cuerpo y la enfermedad desde la experiencia vivida.

Con este escrito, me uno a la voz de Poó Puerto (2009), autora de la obra *Qué puede un cuerpo (impaciente)*. Deseo compartir con ustedes todo aquello que he tenido que deconstruir y reconstruir para que, en medio de la clínica y la enfermedad, sea posible rescatar el cuerpo y devolverle visibilidad, convirtiendo este artículo en un vehículo para compartir la experiencia del cuerpo y cómo la enfermedad, y en particular el sistema, implantan ciertos patrones sociales y relacionales en nuestra vivencia con él. Así, este escrito termina reivindicando una lógica de sanación diferente a la del funcionamiento ideal del cuerpo y, también, a la de un conocimiento occidental de verdades únicas.

Como Ellis (2004), este escrito no pretende esclarecer para nadie lo que realmente ocurrió, ni describir lo que todas las mujeres deberían "padecer" al ser diagnosticadas con cáncer; en este texto encontrarán lo que ha significado para mí vivir la experiencia del cáncer, en un diálogo constante con otros saberes y significados que nos permiten ser y actuar en el mundo.

Ante la pregunta sobre el enfoque epistemológico, teórico y metodológico que respalda este artículo, quiero manifestar que, quienes escribimos autobiografías, asumimos la imposibilidad de obtener un conocimiento objetivo del mundo, y por tanto, no buscamos responder a nuestras preguntas bajo referencias e interpretaciones que difieran de la cultura en la que hemos aprendido a conocer e interpretar lo que vivimos; por lo tanto, a diferencia de la investigación científica que cuestiona la objetividad de los análisis y los resultados, la comunidad académica a la que me sumo al escribir mi propia historia considera válidas, legítimas y necesarias las investigaciones que dan cuenta de las visiones subjetivas del mundo y del conocimiento que se construye desde la experiencia de vida propia, la cual termina por describir las diversas realidades sociales que nos atraviesan.

Este artículo es resultado de un ejercicio de investigación que valora las perspectivas personales y el conocimiento situado, términos que, según Haraway (1991), se refieren a posiciones que son simultáneamente personales, sociales, culturales, históricas y colectivas. Esto implica que nuestras experiencias individuales pueden cuestionar

significados dominantes y nos sitúan epistemológicamente en un nuevo contexto, enfatizando el papel de la experiencia en la construcción de verdades externas.

La autobiografía es la metodología de investigación que he elegido para narrar esta historia, recuperando así el sentido político del discurso autobiográfico como refugio para aquellos que han atravesado territorios de exclusión, donde la reflexión sobre el sentido y la identidad emerge de forma natural (Feixa, 2018). Esta investigación se inscribe desde el lugar de enunciación de la investigación crítica feminista, con el objetivo de desnaturalizar el orden establecido, revelar las relaciones de poder detrás de un orden hegemónico y, así, reconstruir un modo distinto de narrar(se) (Balasch & Montenegro, 2003).

### **Tener cáncer**

La American Cancer Society (2019) define al cáncer como un conjunto de más de cien enfermedades caracterizadas por una proliferación celular anómala y acelerada, donde estas células atípicas tienden a formar tumores y pueden diseminarse a otras áreas del cuerpo. Existen tumores benignos (que no son cáncer) y malignos, que son cancerosos. El pronóstico del cáncer, que refleja la expectativa de evolución de la enfermedad, lo determina un especialista y se ve influenciado por múltiples factores, incluyendo la edad del paciente.

Los encargados de diagnosticar y tratar el cáncer son los oncólogos, cuya especialización puede ser médica, quirúrgica o en radioterapia. Los radioterapeutas, por ejemplo, deciden los tratamientos basados en el uso de radiación de alta energía para combatir las células cancerosas del paciente: “una persona que padece física y corporalmente y se encuentra bajo atención médica” (Ayuzo, 2016, pág. 429).

Desde mi experiencia personal como paciente oncológica, me he cuestionado lo que significa vivir con cáncer y ser un paciente dentro de un sistema de salud. Observo cómo la palabra “cáncer” se ha convertido en un término con connotaciones punitivas, empleado metafóricamente para reforzar cualquier crítica a una sociedad corrupta, injusta o violenta. Este uso del lenguaje afecta la percepción social del cáncer y de quienes lo padecemos. ¿Cómo se espera que una persona con cáncer viva sin juicio, sin misterio, sin temor y sin sentirse literalmente contagiosa?

La comunicación del diagnóstico de cáncer y el seguimiento del tratamiento están sujetos a protocolos que, en ocasiones, restringen la autonomía del paciente en cuanto al conocimiento y las decisiones sobre su propio cuerpo. A veces los médicos comunican el diagnóstico solo a la familia del paciente y no a este último, basándose en la creencia de que la verdad no es tolerable para todos, especialmente para los más jóvenes o salvo para pacientes excepcionalmente maduros e inteligentes.

Muchos hospitales envían correspondencias en sobres sin membretes, actuando como si el cáncer fuera un secreto familiar. Esta práctica refuerza “el misterio” en torno al cáncer y permite que la institución médica invada la intimidad, lo que es revelador de los imaginarios existentes acerca de esta enfermedad y la carga metafórica y patologizante que se le asigna, más que a otras enfermedades. Por ejemplo, una persona que ha sufrido un infarto tiene probabilidades comparables de sufrir otro en pocos años, similares a las de un paciente de cáncer de fallecer por la enfermedad. Sin embargo, nadie oculta la verdad a un paciente cardíaco (Sontag, 2011). Un ataque al corazón no es visto como algo aterrador, pero tener cáncer sí.

El cáncer a menudo se asocia con degradación y desgaste; es una enfermedad que corroe, corrompe y consume de manera lenta y secreta. Según la descripción de Hipócrates, se parece a un cangrejo por su forma invasiva y su tendencia a retroceder. Es una

enfermedad de crecimiento anormal, letal e incesante (Cardona, 2020), que perturba la transparencia del cuerpo y se manifiesta en ecografías entre nódulos de diversos colores. A veces, puede ser imperceptible hasta que es demasiado tarde.

El proceso de la enfermedad se compara a menudo con un termómetro: cuanto más rojo o caliente está, más cerca se está de la muerte. El tratamiento del cáncer también es visto de manera metafórica como cancerígeno (Navarro & Astorga, 2000), pues los rayos X, al igual que la radiación, dan cáncer: el tratamiento que debería curar, también nos mata. De correr con suerte, es una enfermedad que puede ser extirpada quirúrgicamente, pero de la cual no puedes escapar sin su consecuencia más temida: la mutilación o amputación de alguna parte del cuerpo.

La incidencia del cáncer se ha vinculado con estilos de vida de abundancia en países desarrollados y con la carencia en contextos de pobreza. Se dice que en los países ricos hay más cáncer debido a dietas ricas en grasas, proteínas y tóxicos industriales (Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación y la Organización Mundial de la Salud, 1997). Sin embargo, paradójicamente, la enfermedad también se atribuye a la insuficiencia de pasión en los reprimidos y en los inhibidos; a los poco espontáneos<sup>2</sup>, categorías de la que casi nadie escapa.

El cáncer también es visto como una batalla, según lo plantean diversas campañas. Se enmarca dentro de una retórica de guerra que, en cierta forma, culpa a los pacientes de su enfermedad y coloca al sistema de salud como un combatiente. Se nos exhorta a luchar y ganar en un escenario donde carecemos de derechos, donde no se exige prudencia ni realismo y donde el sacrificio excesivo recae en el paciente. Nuestros cuerpos terminan siendo el botín en la lucha por el conocimiento y la ciencia, mientras el agotamiento nos impide buscar o decidir sobre un tratamiento adecuado.

### **Ser paciente**

Las enfermedades más temidas no siempre son las más letales, pero entre ellas siempre figuran las que transforman, modifican o mutilan el cuerpo. El cáncer de tiroides es un ejemplo de estas. Se encuentra en un área visible y prominente del cuerpo: la cabeza y el cuello, lo cual por sí mismo puede resultar aterrador.

Al principio, me aferré a la idea de que la cicatriz era una herida de guerra. Ahora, en cambio, la veo como un recordatorio y no como un estigma de haber sobrevivido; la observo y entiendo que *este es mi nuevo cuerpo*, un espacio que he vuelto a habitar después de luchar contra un sistema de salud que intentó convertirme en objeto de estudio y que aún hoy me mantiene bajo constante vigilancia y control.

Todo comenzó cuando acompañé a mi madre a una revisión por un nódulo tiroideo. Siendo su hija, se me recomendó hacerme una ecografía preventiva, la cual reveló un nódulo mixto en mi tiroides. En Colombia, como suele suceder, enfrenté numerosos obstáculos con el sistema de salud, incluyendo retrasos en la clarificación de mi diagnóstico. Un año después, cuando al fin pude acceder a una cita con un especialista, varios cambios en el tamaño y la forma de la glándula tiroidea, así como la aparición de nuevos quistes, hicieron necesaria una biopsia, la cual confirmó un carcinoma papilar Bethesda V<sup>3</sup>, dando inicio a un nuevo período de espera y derivaciones médicas.

Durante este período, me encontré con una gama de comportamientos por parte de los profesionales de la salud que variaban entre la indiferencia y una invasión emocional intrusiva. Con frecuencia, no recibía una explicación clara sobre mi condición o los procedimientos a seguir. Algunos profesionales oraban por mí y tomaban mis manos sin mi consentimiento, sin considerar mis creencias religiosas, y expresaban su sorpresa por mi persistencia en cada visita con comentarios como "¿usted sigue viva?".



Navegar por el sistema de salud, incluso teniendo ciertos privilegios, implicaba aceptar la recomendación de programar costosas citas privadas con los mismos médicos de mi Entidad Promotora de Salud<sup>4</sup> (EPS), pero en sus consultorios particulares, debido a la sobresaturación de las agendas del sistema público. A pesar de esto, los resultados de mis pruebas caducaron en varias ocasiones, mis citas de control fueron canceladas por la finalización de convenios entre instituciones y enfrenté largas esperas para reorganizar mis citas y procedimientos. Las interacciones con el personal médico frecuentemente *adolecían* de calidez y personalización; a sus ojos, yo era solo un caso clínico más.

El relato que he desplegado hasta ahora no es otro distinto al trabajo de la clínica sobre un cuerpo en diagnóstico; acceder a la subjetividad de los individuos (Rose, 1996). He delineado algunos de los múltiples intentos de las prácticas de la salud por configurar mi cuerpo, para albergar en él hábitos, rutinas, gestos, signos entre otros dilemas que reproducen sus discursos de verdad. El cuerpo está imbuido de relaciones de poder y de dominación: las relaciones de poder sobre este operan como si fuese su presa inmediata, lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a múltiples suplicios, lo fuerzan, lo obligan, lo violan (Foucault, 1975).

La relación más evidente de poder es aquella que la clínica establece desde su vínculo con el conocimiento, configurando a los individuos como objetos de saber y acumulando sobre ellos información (Foucault, 1979). Para mí, diagnosticar es justamente eso: acumular diversos discursos de verdad hasta consensuar una única normativa. La verdad se convierte así en un conjunto de reglas que diferencian lo verdadero de lo falso, adjudicándole al primero efectos específicos de poder (García, 2001).

Mi verdad era considerada falaz por falta de conocimiento. *Los expertos* sólo esperaban de mí una *conformidad paciente*, sin intentos de cuestionamiento u oposición. Sin embargo, tras confirmar la sospecha de cáncer en un procedimiento subsiguiente, y la terminación de un convenio entre mi proveedor de servicios de salud y la clínica, quedé nuevamente sin tratamiento, *impaciente*. Un nuevo ciclo de exámenes para preparar mi cirugía solo pudo continuar gracias a una acción de tutela, culminando en una tomografía axial computarizada que resultó en una complicación dolorosa por la administración del contraste y el daño a mi vena.

Aquel día interrumpieron el examen por mis movimientos y lo repitieron sin inquirir sobre mi dolor o mi consentimiento. Me sentí expuesta y frustrada ante el sistema: las relaciones de poder que surgen en los procesos de interpelación crean actuaciones cuya repetición configura al sujeto (Butler, 2001) y así, continuaba mi construcción como paciente, nombrada y accedida para cada nuevo procedimiento.

Ser paciente es ser nombrada, diagnosticada, orientada y tratada por la clínica. En la clínica, no nos llaman por nuestro nombre; Butler diría que el nombre es una categoría social, y en esta institución, denominarnos como pacientes es lo primero y lo constante, buscando configurar esa identidad a la que hacen referencia, en un proceso performativo donde nuestra dependencia de su discurso es absoluta. Ser paciente es sujetarse a este proceso, es someterse al poder y mantener la obediencia a este sistema.

### **Tener un cuerpo incompleto**

Tras una nueva cancelación de servicios entre mi EPS y la clínica, reporté el caso a la Superintendencia de Salud en Colombia. Rápidamente, la EPS, en ese entonces considerada una de las mejores del país, me redirigió a una prestigiosa clínica de alta complejidad. El especialista asignado a mi caso revisó mi historial clínico y solicitó análisis adicionales, que eventualmente condujeron a una indicación quirúrgica.

Casi dos años después de la confirmación de mi diagnóstico, llegó el día de la cirugía. Recuerdo que, en el quirófano, recostada en una camilla metálica y fría, buscaba con la mirada al cirujano a cargo de mi caso entre un mar de especialistas, residentes y estudiantes en práctica. Cuando finalmente lo encontré, me abandoné al único alivio disponible: la anestesia.

Siete horas después, desperté con un dolor insoportable y una sensación de asfixia que eclipsaba cualquier otro pensamiento. Al recobrar la conciencia, me encontraba en camino a mi habitación hospitalaria para una observación posquirúrgica. Sin voz y con dificultades para ingerir alimentos, me dieron de alta "sin complicaciones" 24 horas después y me enviaron a casa con mi historial clínico y las prescripciones del medicamento que en adelante me acompañaría por el resto de la vida.

Las noches en casa se tornaron en una lucha contra el insomnio, las náuseas, la taquicardia y la parestesia. Me sentía desorientada, adolorida, anhelando la sedación hospitalaria. Durante los siguientes diez días, mi cuerpo experimentó varias recaídas, ajustándose a la ausencia de tiroides<sup>5</sup>.

Butler nos habla de mecanismos psíquicos (Butler, 2001) y sobre esto tengo algo importante que añadir: si nos hemos de oponer a los abusos de poder, antes debemos determinar en qué consiste nuestra vulnerabilidad ante ellos. En este artículo, y para tomar postura ante tantas experiencias transgresoras, fue para mi necesario comprender cuán vulnerable empezó a ser mi cuerpo sin un órgano. Tener un cuerpo incompleto es comprender que, incluso fuera de la clínica, otros dispositivos empiezan a entretejer relaciones de poder que suceden y se ejercen desde cada íntima actividad.

Llegué a casa con una historia clínica encriptada en jerga que apenas podía comprender, armada con una lista de medicamentos y una pastilla que tendría que aprender a tomar cada mañana en ayunas por el resto de mi vida. Traía conmigo un documento con signos de alerta y cuidados post quirúrgicos a seguir *meticulosamente*, y las instrucciones para las terapias necesarias para recuperar mi voz y la movilidad de mi cuello. Llegué empapada de temores, con un discurso médico ahora arraigado que dictaba mis próximos pasos y afectaba la interacción con quienes me rodeaban.

Este cambio dramático, ser un individuo joven y enfermo recibiendo un cuerpo ahora incompleto y ajeno, me sometía a la realidad de vivir con un *organismo* que, aunque disminuido, se esperaba que continuara su funcionamiento con ayuda externa; un cuerpo disciplinado que ahora depende de la industria farmacéutica y sus innumerables consecuencias<sup>6</sup>.

La disciplina es clave en la formación de hábitos, y tras una cirugía de este nivel, es imperativo serlo. Así pues, me dejé insertar de nuevo a la vida, ahora más disciplinada, y con una nueva identidad: paciente oncológica o paciente crónica de hipotiroidismo. Adopté nuevos hábitos y normas, internalizadas para no tener una recidiva<sup>7</sup>. Ahora soy un tipo particular de sujeto, como diría Foucault, que vive a través de inspecciones periódicas y las sanciones normalizadoras (Foucault, 1988) por haber tenido cáncer.

La disciplina establece performances que propician relaciones de poder donde a través de la formación del vínculo médico-paciente te vas volviendo más obediente. Tienes un cuerpo entonces, que fue y sigue siendo lugar de exposición de múltiples dispositivos políticos e históricos que lo producen y lo transforman (Szurmuk & Mckee, 2009).

### **Tener un cuerpo radioactivo**

Después de la cirugía, los resultados de la biopsia confirmaron un carcinoma papilar de tiroides variante clásica, con metástasis en dos ganglios. Debido a la metástasis, me



informaron que necesitaba someterme a yodo radiación<sup>8</sup> y fui remitida a Medicina Nuclear.

Tres meses más tarde, regresé a la clínica para comenzar el tratamiento. Me recibió un cuarto especialmente cubierto y preparado para evitar que cualquier superficie que tocara fuera contaminada. Ingresó una profesional de la salud totalmente cubierta, con un traje similar al de un astronauta, que llevaba consigo un carrito con contenedores marcados con símbolos de peligro. La Doctora me instruyó sobre cómo tomar la cápsula de yodo radiactivo que venía ahí dentro y enfatizó en la importancia de no dejarla en la boca para evitar quemaduras. Tras tomarla, debía guardar silencio por una hora y luego beber cinco litros de agua para facilitar la eliminación de la radiación.

Me explicaron que, dada la dosis de 120mCi, permanecería aislada en el hospital hasta alcanzar un nivel seguro de radiación, seguido de dos semanas más de aislamiento en casa. La doctora enumeró los posibles efectos secundarios del tratamiento<sup>9</sup>, asegurándose de que entendiera completamente el proceso y sus riesgos antes de comenzar.

Una vez sola, el aislamiento se hizo patente. Mis llamadas por malestar no fueron atendidas inmediatamente debido al riesgo de contaminación. Pasaron doce horas antes de que finalmente recibiera atención. Las comidas y cualquier necesidad ahora se dejaban detrás de una puerta, manteniendo distancia con el personal.

En varias ocasiones, midieron mis índices de radiación hasta que al fin pude volver a casa. Durante quince días más, evité cualquier contacto cercano con mi familia, siguiendo rigurosas precauciones para evitar exponerlos a la radiación: era peligrosa, lo suficiente para hacer daño a otros, pero lo suficiente como para ya no morir.

Solo después de dos meses pude retomar una vida normal, aunque con secuelas físicas y emocionales. Seguí enfrentando barreras en el sistema de salud, perdiendo citas de seguimiento debido a problemas administrativos con mi EPS y la clínica. Una acción de tutela finalmente aseguró mi derecho a un tratamiento continuo y digno, permitiéndome enfocarme en mi recuperación.

### **Ser paciente y ser profesional de la salud en el Sistema de Salud Colombiano**

El costo de vivir el performance de un cuerpo enfermo es llevar aparte de todos sus padecimientos, uno más que se configura entre la mayor disparidad de poder: la deshumanizada política de salud colombiana. El Sistema de Salud Colombiano ha perdido su capacidad axiológica frente a lo humano desde las propias lógicas de su actuar, las reglas que imparte a sus actores y el poderío científico y tecnológico que constituye el saber específico de su práctica; esta última ha sido testigo de los esfuerzos del sistema por mantener su eficacia y el aseguramiento de la administración y economía de esta gran empresa veedora del acto médico y vigilante del establecimiento de la relación médico – paciente bajo sus propias reglas.

Soy una terapeuta ocupacional que, a partir de esta experiencia, no ha hecho más que preguntarse sobre el origen de las precarias formas de atención de este devastador sistema de salud y el acto médico maleficente. Responder a esta compleja pregunta desde mi lugar como profesional de la salud, me lleva a considerar que una de sus principales causas es el modelo racional y cientificista que desde nuestra formación nos ha alejado de la sensibilidad humana, del gesto del otro (Ávila, 2017).

La deshumanización entonces podría ser consecuencia de los modelos del saber con qué nos forman y los cuales nos alejan de la sensibilidad humana en búsqueda de objetividad. Sin embargo, vale la pena reflexionar acerca de otras privaciones históricas y políticas del sistema de salud, capitalista y neoliberal:

El Sistema Nacional de Salud se ha venido transformando desde sus primeras formas de organización; uno de los puntos más álgidos de cambio fue su constitución como Sistema General de Seguridad Social en 1993, año en el que diversos actores públicos y privados obtuvieron aval para competir por la prestación de servicios en salud. Para mayor contexto, basta con hacer una lectura entre líneas de la nefasta Ley 100 radicada el 23 de diciembre de 1993, navidad en la que su ponente, el expresidente Álvaro Uribe Vélez, celebró su al fin alcanzado atropello al juramento hipocrático y su obligación en función del cuidado de la vida.

La atención en salud desde entonces se ofrece como parte de un servicio o plan obligatorio de salud limitado a determinadas enfermedades, en medio de cualquier cantidad de “peros” que solo benefician las entidades promotoras de salud, sus accionistas y las políticas multilaterales que buscan implementar paquetes económicos y políticos de estabilización y ajuste estructural a las conductas de un modelo neoliberal, acabando con las pocas garantías por el cumplimiento de nuestro derecho fundamental a la vida (Daza, 2017).

Otro punto álgido de las reformas en salud fue en el año 2012, cuando el estado colombiano, en cabeza del Ministerio de Salud y Protección Social y el presidente Juan Manuel Santos, incluyeron dentro de su agenda una reforma al sistema de salud, en supuesta consideración al fracaso de la ley 100 y otras leyes como la 1122 de 2007, la cual buscaba una reforma de dirección y universalización del servicio y la ley 1438 de 2011, la cual proponía la implementación de un modelo de atención primaria en salud, unificando los planes de beneficios de toda la población afiliada al sistema, en el marco de la sostenibilidad financiera.

Todo lo anterior, sumado a la emergencia social declarada por Uribe Vélez en el año 2010, buscó la construcción de reformas radicales como por ejemplo, el establecimiento de servicios “no pos” los cuales debían ser autorizados por un comité técnico, priorizando asuntos financieros sobre los beneficios y el derecho inherente de recibir atención en salud; estos decretos además, buscaron establecer multas para los médicos que prescribiesen un régimen terapéutico que estuviera por fuera de las guías de manejo determinadas por los comités y organismos técnicos científicos (Patiño, 2014).

Los decretos de emergencia social del gobierno de Uribe Vélez generaron un rechazo nacional; miles de jóvenes y profesionales de la salud nos movilizamos en contra de estas propuestas de rendimiento económico que sacrificaban los valores fundamentales del cuidado y la salud, sin embargo, en marzo de 2013, el gobierno colombiano en cabeza de Alejandro Gaviria, Ministro de Salud y Protección Social, presentó al congreso el proyecto de Ley Estatutaria que reglamentaba el derecho fundamental a la salud, y posterior a ello, el proyecto de Ley Ordinaria que reformaría la ley 100 de 1993. Estos dos proyectos de ley fueron acumulados en uno solo por la comisión séptima del senado en mayo de 2013 y sin contar con la plena aprobación de los colombianos fue radicado en el Congreso de la República ese año y aprobada meses después. Luego se debatió como ley ordinaria y fue ley el 16 de febrero de 2015<sup>10</sup>.

La Ley Estatutaria en Salud edificada entre los límites innegables del espacio del saber en salud y de la construcción política, tiene un lugar protagónico en lo que es ejercer la salud y/o ser paciente. Esta necrótica ley es un manifiesto de lo que como profesionales de la salud toca desarrollar, las normas que hay que seguir y lo que debe primar en medio de una sociedad capitalista, que configura el cuerpo como capacidad de fuerza productiva.

Al menos de que se encuentre como resistir<sup>11</sup> a un sistema de salud como el nuestro, los y las profesionales en salud seguiremos siendo parte de los mecanismos que los estados

modernos han diseñado y ejecutado como parte de sus dispositivos políticos para proveer el control sobre los cuerpos, y si eres el cuerpo enfermo, sobrevivir al gobierno que este sistema hace de tu vida.

Foucault (1977) denominaba a esto biopolítica, situación que engloba las entidades, la ley, el orden, el estado civil y las políticas de vida; muestra de esto ha sido todo este relato sobre los planteamientos del gobierno colombiano y la forma como construye políticas en respuesta a sus prioridades económicas y en beneficio de la salud y la longevidad para el trabajo, ideologías políticas orientadas a alcanzar el ritmo del neoliberalismo.

El sistema de salud colombiano privilegia intereses políticos, económicos e industriales por sobre todos los intereses sociales, inclusive sobre la ética médica. El sistema de salud de este país está deshumanizado y nos limita a generar (como profesionales) y recibir (como pacientes) alternativas para sus nuevos capitales, fomentando la salud de la gente como un motor para el desarrollo económico.

### **Resignificar esta historia**

Con este artículo, y en mi investigación *Cáncer. Relatos del cuerpo en un paisaje necrótico: El Sistema de Salud Colombiano* (Palma, 2021) me propuse analizar mediante un ejercicio autobiográfico la articulación entre cuerpo joven y enfermedad, en el marco de mi diagnóstico y tratamiento de cáncer en el Sistema de Salud Colombiano.

El cuerpo en este escrito es entendido como el territorio donde múltiples realidades sociales se reproducen, y en su relación con la enfermedad, como el lugar donde acontece la relación con los dispositivos de poder. Un lugar individual que por más que lo disciplinen va construyendo su subjetividad y su propio performance, pero también un lugar social, desde el cual tecnologías del poder van configurando una sola verdad sobre él.

El cuerpo joven es un cuerpo enfrentado al *statu quo* que, en paralelo con la universalización acelerada de un clima político violento y transgresor, decide exponerse ante el estado mientras impacientemente se opone a él y construye su propia perspectiva acerca de los elementos científicos y técnicos que el sistema establece (Reguillo, 2000); en este caso, el Sistema de Salud Colombiano que en sus lógicas neoliberales busca la sanidad, la rehabilitación y/o la readaptación en bien del capital.

La relación entre cuerpo joven y enfermedad se teje en este escrito alrededor de las prácticas médicas vinculadas al moldeamiento de una existencia humana única, al gobierno de un territorio de racionalidades y sentires que se deben preestablecer desde el saber positivista de la ciencia, donde el cuerpo es disputado de forma masiva con el afán de optimizarlo. Con esto no quiero decir que la medicina ha sido un infortunio para nuestros cuerpos: me refiero a la dualidad saber-poder que no ha dejado de estar presente en el continuo desarrollo de esta historia, en las maneras inéditas de subjetivación, los hábitos y las formas de obediencia que exige el sistema para poder seguir circulando dentro de él.

En esta narrativa expuse diversos acontecimientos donde es posible identificar cómo el Sistema de Salud Colombiano va configurando un proceso performativo con el cual va creando una relación de poder y dependencia entre el paciente y el discurso clínico, sujetándole, subordinándole y dominándole a través de sus dictámenes, manteniéndonos al régimen de lo normal y lo anormal, el peligro y el riesgo.

Este es sin duda el costo más alto de vivir el performance de un cuerpo enfermo; tener que soportar al deshumanizado sistema y sus prácticas transgresoras, las cuales debilitan y duelen más que el propio cáncer, haciéndote sentir herida, desvalida,

improductiva, histérica, inútil, muerta y defectuosa. Sin embargo, este cuerpo joven e interpelado por las múltiples violencias *experimentadas* quiso ser consciente de su propia vulnerabilidad para con ella, denunciar una vez más los espejismos de una vida digna en medio de los paisajes necróticos del Sistema de Salud Colombiano, intentando a demás hacer memoria de lo que han sido sus nefastas reformas y cómo estas respaldan su necrótico negocio, afectando no solo a pacientes sino al quehacer profesional mismo.

Con todo lo anterior, comprendí que ponerse en paz con la idea de cuerpo y enfermedad, es una apuesta política y de resistencia, en la medida en que, como diría Poó Puerto (2009), estas ideas no solo ayudan a poner de manifiesto de qué manera se siente la opresión que las normas médicas ejercen sobre el cuerpo, sino que además hacen consciente la mirada por la construcción predominante del cuerpo y la enfermedad que resulta para muchos y muchas tan dolorosa.

Entre las cuestiones más dolorosas y más fructíferas de esta investigación, estuvo el darme cuenta de cómo ejercía estas opresiones sobre el cuerpo que consideraba mío. Me di cuenta de que reprochaba a los saberes médicos la violencia de su posición sobre mi cuerpo, a los métodos farmacéuticos la fragmentación a la que lo sometían y a los médicos la indiferencia que sentían por él y que yo tampoco había sido capaz de considerarlo digno de importancia, capaz de desarrollar otros lenguajes o códigos de expresión que merecieran ser escuchados (Poó Puerto C. , 2009) e incluirlos en mi propio quehacer.

Explorar las posibilidades políticas de la escritura autobiográfica permitió plasmar la resistencia que teje el cuerpo desde la construcción de otros modos de enfrentar lo que llamamos enfermedad y delimitar otros modos de existir, desobedecer, decidir cómo morir e incluso, debatirse lo que implica estar vivo o estar muerto.

### Referencias bibliográficas

- Academia Nacional de Medicina de Colombia. (15 de octubre de 2018). *Cáncer de Tiroides en Colombia*. Obtenido de <https://anmdecolombia.org.co/cancer-de-tiroides-en-colombia/>
- American Cancer Society. (2019). *Cancer.org*. Obtenido de Cancer.org: <https://www.cancer.org>
- Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico: Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ávila, J. C. (2017). La deshumanización en medicina. Desde la formación al ejercicio profesional. *Iatreia*, 216 - 229.
- Ayuzo, C. (2016). Pacientes, clientes,, médicos y proveedores, ¿es solo cuestión de terminología? *Gaceta médica de México*, 429 - 430.
- Balash, M., & Montenegro, M. (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas. *Encuentros en Psicología Social*, 44-48.
- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder, teorías sobre la sujeción*. Madrid: Cátedra.
- Cardona, L. F. (2020). Enfermedad y Metáfora. *Pensamiento*, 89 - 111.
- Daza, L. A. (2017). Poder en la política de salud colombiana: la sociedad civil y la reforma a la salud de 2013. *Papel Político*, 22(1), 77-103.
- Ellis, C., & Bochner, A. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity. En N. Denzin, & Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (págs. 733 - 768). California: Sage.



- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. California: AltaMira Press.
- Feixa, C. (2018). *La imaginación autobiográfica: las historias de vida como herramienta de investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Foucault, M. (1977). El nacimiento de la medicina social. *Revista Centroamericana de Ciencias de la Salud*, 6, 89-108.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del Poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 3-10.
- García, R. (2001). *Introducción al concepto de poder de Michel Foucault: Cátedra de García Regio*. Buenos Aires: Eudeba.
- Giraldo, R. (2008). *La resistencia y la estética de la existencia en Michel Foucault*. Entramado.
- Haraway, D. (1991). *Simians, cyborgs, and women. The reinvention of nature*. Londres: Free Association.
- International Agency for Research on Cancer. (2024). *World Health Organization*. (IARC 1965-2024 — All Rights Reserved) Recuperado el Febrero de 2024, de Cancer Today: <https://gco.iarc.fr/today/en>
- Lifschitz, G. (2004). *Efectos Colaterales*. Buenos Aires: Norma.
- Maldita Ciencia. (04 de febrero de 2021). *Maldita.es*. Obtenido de Maldita.es: <https://maldita.es/>
- Navarro, E., & Astorga, R. (2000). Efectos adversos a largo plazo del 131I en el tratamiento del carcinoma diferenciado de tiroides. *Endocrinología y Salud*.
- Nietzsche, F. (1994). *Aurora*. Madrid: M. E Editores.
- Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación y la Organización Mundial de la Salud. (1997). *Grasas y aceites en la nutrición humana: consulta FAO/OMS de expertos*. Roma: Organización Mundial de la Salud.
- Palma, D. (2021). *Cancer. Relatos del cuerpo en un paisaje necrótico: El Sistema de Salud Colombiano*. Tesis de Maestría, Universidad de Manizales, Caldas, Manizales.
- Patiño, J. (Octubre - Diciembre de 2014). El Sistema de Salud en Colombia: Crisis sin precedentes. *Revista Colombiana de Cirugía*, 28(4), 259-261.
- Poó Puerto, C. (2009). Qué puede un cuerpo (impaciente). reflexiones autoetnográficas sobre el cuerpo y la enfermedad. *Athenea digital*, 149-169.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de Culturas Juveniles: Estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma.
- Rose, N. (1996). *Inventing Our selves: Psychology, power and personhood*. New York : Cambridge University Press.
- Sontag, S. (2011). *La enfermedad y sus metáforas*. Barcelona: DEBOLSILLO.
- Szurmuk, M., & Mckee, R. (2009). *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericano*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Valencia, S. (febrero de 2012). Capitalismo Gore y Necropolítica en México Contemporáneo. *Relaciones internacionales*, 1(19), 83-102.

## Notas

<sup>1</sup> Es colombiana y reside en Auckland, Nueva Zelanda. Terapeuta Ocupacional graduada de la Universidad del Valle y especialista en Políticas Públicas de FLACSO y CLACSO. Magíster en Educación y Desarrollo Humano por la Universidad de Manizales y CINDE. Como investigadora independiente, se enfoca en cuerpo, salud, juventud y resistencias latinoamericanas, preparándose para un Doctorado en Filosofía en la University of Auckland. Tiene experiencia en educación e inclusión y como docente universitaria en áreas de investigación, desarrollo humano, comunidad, diversidad, género e interseccionalidad.



<sup>2</sup> Es la enfermedad que a Freud le diagnosticaron por ser un hombre apasionado pero infeliz en su matrimonio, o la enfermedad que a Iván Ilich el escritor Tolstói le otorgó en su prolongada agonía, producto de su vida siempre en búsqueda de sentido.

<sup>3</sup> Categoría diagnóstica del Examen Citológico Tiroideo. Según la clasificación del Bethesda se debe entender como: V sospecha de malignidad

<sup>4</sup>Las EPS son Entidades Promotoras de Salud, empresas que prestan servicios sanitarios y médicos para el Sistema de Salud en Colombia. Todos los colombianos debemos estar afiliados a una EPS para recibir servicios en salud.

<sup>5</sup>La tiroides es una glándula pequeña, pero esencial. Esta mariposita en nuestro cuello, produce las hormonas que controlan la forma como nuestro cuerpo utiliza la energía. Estas hormonas afectan a casi todos los órganos del cuerpo y sus funciones, por ejemplo, la respiración, el ritmo cardíaco, el peso, la digestión y el estado de ánimo.

<sup>6</sup>El medicamento que debe tomar una persona posterior a su cirugía de tiroides se llama Levotiroxina. Existen otros tipos de medicamento con este mismo compuesto pero en marcas comerciales no cubiertas por el POS. Entre los efectos secundarios de este medicamento se encuentra: subir o bajar de peso, dolor de cabeza, vómitos, diarrea, cambios en el apetito, fiebre, cambios en el ciclo menstrual, sensibilidad al calor, pérdida del cabello, dolor de articulaciones, calambres en las piernas, dificultad para respirar, hinchazón de las manos, pies, tobillos o parte inferior de las piernas

<sup>7</sup>Se habla de una recidiva cuando el cáncer vuelve, por lo general después de un período durante el cual el cáncer no se pudo detectar. A veces el cáncer reaparece en el mismo lugar del tumor original (primario) o en otra parte del cuerpo.

<sup>8</sup>La glándula tiroides es capaz de absorber casi todo el yodo del cuerpo, por lo cual, el uso de yodo radioactivo, también denominado RAI o I-131, es una estrategia para que las células tiroideas acumulen radiación y se destruyan, abordando así las metástasis no tratadas con la cirugía.

<sup>9</sup> Sentir dolor en el cuello, hinchazón, náuseas, vómito, sequedad en la boca, cambios en el gusto, reducción en el lagrimeo, desarrollar afecciones en los ovarios, infertilidad, periodos menstruales irregulares, cáncer de estómago, leucemia, cáncer de glándulas salivales.

<sup>10</sup>Desde la fecha, el pueblo colombiano ha tenido que atravesar otras tantas emergencias sociales como la Reforma Tributaria propuesta por Iván Duque y la polémica ley 010 de 2020, la cual buscó reformar el sistema de salud; estas fueron archivadas tras el despertar de las juventudes en Colombia, durante el paro nacional vivido en el año 2021. Siendo el año 2024, el gobierno de Gustavo Petro se está preparando para enfrentar el tercer debate en la Comisión Séptima del Senado, de su reforma a la salud, la cual, a pesar de poner en tensión la crisis de humanización de la misma, ya tendría más de la mitad de los votos en contra.

<sup>11</sup>La resistencia es la posibilidad de hacer de la libertad una cuestión práctica; una libertad no solo de actos, intenciones y deseos, sino una existencia que nos permita escoger una manera de ser y de ejercer nuestras prácticas en rechazo a los mecanismos que los estados han diseñado para controlarnos, clasificarnos y normalizarnos (Giraldo, 2008).



## DE-CONSTRUYENDO EL IMPERIALISMO EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES. NUEVOS DESAFÍOS EN EL PROFESORADO DE INGLÉS

### DE-CONSTRUCTING IMPERIALISM IN TEACHING PRACTICES. NEW CHALLENGES IN THE ENGLISH TEACHING EDUCATION PROGRAM

### DESCONSTRUINDO O IMPERIALISMO NAS PRÁTICAS DE ENSINO. NOVOS DESAFIOS PARA PROFESSORES DE INGLÊS

Branda, Silvia Adriana<sup>1</sup>  
Torresel, Luciana<sup>2</sup>  
Bauzada Arbelaiz, Sofía<sup>3</sup>

#### Resumen

La retórica colonial-moderna ha impuesto una subordinación basada en la competencia lingüística, legitimando la supremacía *del inglés* como lengua extranjera a través de las instituciones educativas. Para trascender esta percepción de *lengua colonial*, es necesario que quienes la enseñan atraviesen un proceso reflexivo, íntimo y sensible en torno a su saber-ser docente vivenciando experiencias permeadas por miradas críticas en sus prácticas. Para ello, nos propusimos comprender el proceso de reflexión y de sensibilización que atraviesa el estudiantado que realiza sus experiencias profesionales elaborando e implementando secuencias didácticas con perspectivas de-coloniales. A partir de una indagación cualitativa y por medio de la observación documental, relatos escritos, la reflexión auto-etnográfica y una entrevista focal realizamos un análisis en profundidad de las narrativas de estudiantes de la materia Residencia Docente II del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) que nos permitió comprender sus experiencias pedagógicas y vivencias personales. Este artículo dará vida a las voces del grupo de participantes a partir de la entrevista focal y de la reflexión auto-etnográfica, partiendo de dos dimensiones que emergieron en el transcurso de la investigación: la de-construcción del imperialismo en las prácticas docentes y los nuevos desafíos que emergen al incorporar perspectivas de-coloniales en las clases de inglés. Se espera que el relato de lo vivido por este grupo de participantes invite a docentes formados y en formación a emanciparse de epistemes coloniales que aún silencian subjetividades de pueblos, grupos y clases que han sido ignoradas, oprimidas y excluidas por la modernidad eurocéntrica.

**Palabras clave:** pedagogías de-coloniales; saber-ser docente; Profesorado de Inglés; prácticas docentes

#### Abstract

The modern-colonial rhetoric has imposed a subordination based on linguistic competence, legitimizing the supremacy of English as a foreign language through educational institutions. To transcend this perception of a colonial language, it is necessary for those who teach it to undergo a reflective, intimate, and sensitive process regarding their teaching identity, going through experiences permeated by a de-colonial perspective in their practices. To this end, we set out to understand the process of

reflection and sensitization that students undergo when they carry out their pre-professional experiences by elaborating and implementing didactic sequences with de-colonial perspectives. Through qualitative inquiry and using documentary observation, written accounts, auto-ethnographic reflection, and a focal interview, we conducted an in-depth analysis of the narratives of students in the subject *Residencia Docente II* of the English Teaching Education Program at Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), which allowed us to understand their pedagogical and personal experiences. This article will give voice to the group of participants based on the focal interview and auto-ethnographic reflection, focusing on two dimensions that emerged during the research: the deconstruction of imperialism in teaching practices and the new challenges that arise when incorporating de-colonial perspectives in the English classes. It is hoped that the account of the experiences of this group of participants will encourage teachers to emancipate themselves from colonial epistemes that still silence subjectivities of peoples, groups, and classes that have been ignored, oppressed, and excluded by Eurocentric modernity.

**Key words:** de-colonial pedagogies; teaching identity; English Teaching Education Program; pedagogical practices

### Resumo

A retórica colonial-moderna impôs uma subordinação baseada na competência linguística, legitimando a supremacia do inglês como língua estrangeira por meio das instituições educacionais. Para transcender essa percepção de língua colonial, é necessário que aqueles que a ensinam passem por um processo reflexivo, íntimo e sensível sobre seu conhecimento de ser professor, vivenciando experiências permeadas por visões críticas em suas práticas. Para isso, nos propusemos a compreender o processo de reflexão e sensibilização pelo qual os alunos passam durante suas experiências pré-profissionais, elaborando e implementando sequências de ensino com perspectivas decoloniais. A partir de uma pesquisa qualitativa e por meio de observação documental, relatos escritos, reflexão autoetnográfica e uma entrevista focal, realizamos uma análise aprofundada das narrativas dos alunos da disciplina Residência Docente II do Curso de Formação de Professores de Inglês da Universidade Nacional de Mar del Plata (UNMdP) que nos permitiu entender suas experiências pedagógicas e pessoais. Este artigo dará vida às vozes do grupo de participantes da entrevista focal e da reflexão autoetnográfica, partindo de duas dimensões que surgiram no decorrer da pesquisa: a desconstrução do imperialismo nas práticas de ensino e os novos desafios que surgem ao incorporar perspectivas decoloniais nas aulas de inglês. Espera-se que o relato das experiências desse grupo de participantes convide professores treinados e em treinamento a se emanciparem de epistemes coloniais que ainda silenciam as subjetividades de povos, grupos e classes que foram ignorados, oprimidos e excluídos pela modernidade eurocêntrica.

**Palavras-chave:** pedagogias decoloniais; know-how de ensino; ensino de inglês; práticas de ensino.

Recepción: 05/05/2024

Evaluado: 15/05/2024

Aceptación: 30/05/2024

## Introducción

Entendemos la colonialidad como un fenómeno histórico complejo que opera a través de jerarquías, ya sea raciales, territoriales y/o epistémicas, que permiten la re-producción de la ideología dominante. Así, el conocimiento, las experiencias y las formas de vida son interpretados a la luz de las estructuras de subordinación naturalizadas que se conforman a partir de la voz de quienes detentan el poder en términos políticos, económicos o socio-culturales y en distintas escalas ya sean nacionales, regionales o locales. Estas jerarquías ejercen diferentes grados de dominación, tanto potencial como real, al influir con sus acciones sobre otras personas. Es en este contexto que las pedagogías de-coloniales se alzan como herramientas para la liberación y la transformación de las realidades. Según Cabaluz-Ducasse (2018), se encuentran caracterizadas por: la naturaleza intrínsecamente ética, política e ideológica de la educación; la necesidad de construir educación popular *con* y *desde* las personas marginalizadas (Walsh, 2018); la educación entendida como proceso de concienciación de los factores deshumanizantes en la cultura; el reconocimiento genuino de los saberes subalternizados; la convicción de que la praxis pedagógica debe desarrollar y potenciar todas las facultades humanas y el reconocimiento de la matriz colonial de poder (Quijano, 2000) presente en la pedagogía.

Durante muchos años, el programa de Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) ha exhibido características específicas que, según nuestra comprensión, se originan en diversos factores, predominantemente influenciados por la colonialidad: la lengua misma, los libros de textos que provienen en su mayoría de Europa, y la proliferación de artículos científicos relacionados con la enseñanza de Inglés como segunda lengua o lengua extranjera, que en muchos casos provenían de investigaciones realizadas en Europa o en Estados Unidos y/o Canadá. Como profesoras de Inglés muchas veces nos hemos sentido incómodas por los libros de texto para la enseñanza de Inglés que llegaban a nuestro país porque los percibíamos lejanos a nuestra realidad. Recibíamos libros elaborados del *otro lado del océano* que describían familias, costumbres y formas de vida que nos eran ajenas a nosotras y al alumnado. De alguna manera y sin darnos cuenta condicionábamos al grupo de estudiantes a usar la lengua inglesa en situaciones artificiales que se daban en otras comunidades ajenas y desconocidas. Muchos fueron los momentos en que, en nuestras aulas, hemos creado escenarios ficticios simplemente porque el libro de textos los proponía. Sin embargo, a pesar de que en el Profesorado de Inglés continuábamos con la mirada puesta en el norte, ante la incomodidad epistemológica que nos presentaban esas prácticas, comenzamos a re-pensar nuestras propuestas didácticas desde un lugar más crítico y situado, pensadas desde el Sur Global (De Sousa Santos, 2006). Empezamos a leer textos relacionados con las pedagogías de-coloniales y nos fuimos dando cuenta de que había algo *que no nos cerraba* en los contenidos propuestos en los Planes de Trabajo Docente, en la bibliografía abordada y mucho menos en las prácticas mismas. Percibíamos una violencia epistemológica que no estábamos dispuestas a habilitar. También, comenzamos a advertir que viejas tradiciones necesitaban *de-construirse* para poder re-construirse desde una perspectiva crítica y transformadora. Es así que empezamos a sumergirnos en el giro de-colonial que, en directa oposición a modelos hegemónicos eurocéntricos, nos permitió visibilizar y hacer posibles las interpretaciones múltiples de conocimientos con formas diversas de ser y habitar el mundo. En otras palabras, las

pedagogías de-coloniales nos permitieron cuestionar-nos para desplazar y subvertir conceptos y prácticas instaladas a partir de la herencia colonial.

Nuestras vivencias en el seno de la cátedra Residencia Docente II del Profesorado de Inglés de la UNMdP nos animaron no sólo a de-construir rituales y tradiciones conceptuales para producir conocimiento sino también a re-pensar la formación y la reflexión para propiciar una acción transformadora. Siempre tuvimos presente el carácter colonial de la lengua inglesa y es desde ese lugar que compartimos la idea de las aulas como bastiones de resistencia y la dimensión sumamente significativa de lo político en los objetivos y contenidos que proponemos y que ciertamente son campos de fuerzas donde se hacen presentes la lucha y la restitución de lo que la modernidad ha anulado. En esta línea, hemos iniciado una travesía desde un punto cero en la que decidimos incorporar una mirada de-colonial en las prácticas docentes del Profesorado de Inglés de la UNMdP. El grupo de estudiantes que transitaba Residencia Docente II en el año 2023, última materia del Área de Formación Docente, había tenido escasa información acerca de abordajes de-coloniales en la enseñanza de la lengua inglesa. Así nos aventuramos tímidamente, y, luego de presentar un corpus teórico para sustentar nuestra decisión, le pedimos al grupo de practicantes que diseñen sus secuencias didácticas con enfoque de-colonial e intercultural.

En un primer momento notamos que se sentían entusiasmados pero a la vez abrumados por la propuesta. Tardamos varias semanas en encontrar la manera de que este enfoque pudiese hacerse presente en las aulas de inglés. Luego de un proceso intenso de acompañamiento y trabajo colaborativo entre estudiantes y el equipo de tutores, el conjunto de practicantes logró diseñar secuencias didácticas transformadoras y emancipadoras. A partir de allí nos movilizó profundamente la necesidad de comprender las experiencias pedagógicas y las vivencias personales de este grupo de residentes del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata a partir de la elaboración de secuencias didácticas con sentido de-colonial en sus prácticas profesionales.

### **Marco conceptual**

#### ***Pedagogías de-coloniales, interculturalidad crítica e imperialismo***

Como mencionamos en la introducción, entendemos la colonialidad como un entramado histórico complejo que perpetúa jerarquías raciales, territoriales y epistémicas, que a su vez reproducen la hegemonía ideológica dominante. En los contextos latinoamericanos, esta estructura se ha instaurado mediante la difusión de conocimientos e información permeada de "prejuicios que apoyan y mantienen la supremacía blanca, el imperialismo, el sexismo y el racismo" (hooks, 2019, p. 51). En este escenario, las pedagogías de-coloniales emergen como "la petición de un reconocimiento de la diversidad cultural, un replanteamiento de las formas de conocer, una de-construcción de las viejas epistemologías y la demanda concomitante de que haya una transformación en nuestras aulas, de la manera en que enseñamos" (hooks, 2019, p. 51). Es por esto que, en el marco de esta investigación, representan un compromiso con la transformación y la re-configuración de las prácticas educativas en relación a la enseñanza de inglés en el contexto latinoamericano. Se oponen a la concepción clásica de la pedagogía considerada como moderna y colonial, en la que las "narrativas de identidad (sexuales, genéricas, disciplinarias) demasiado seguras de sí mismas, [...] asfixian posibilidades vitales y clausuran imaginarios experienciales" (Flores, 2019, p. 32). Por ello, es

necesario que usemos las aulas para “crear actos históricos de auto-producción imaginativa que impliquen construir caminos hacia otros mundos posibles” (Lao Montes, 2005 en Ramallo, 2013, p. 251), que nos inviten a atrevernos a disentir, a no ajustarnos al sentir o parecer de la común doctrina (González Ortuño, 2016) y a visibilizar un espectro más amplio de formas de percibir y apropiarse de la realidad.

Trabajar con pedagogías de-coloniales en las aulas representa una invitación a desprendernos de formas tradicionales de ver la realidad y a sumergirnos en una suerte de “intemperie conceptual” (Flores, 2019, p. 30), donde pareciera que el paradigma que moldeó nuestra forma de percibir ya no ejerce su poder y surge otro en su lugar. Baum (2021) sitúa a las perspectivas de-coloniales en el paradigma fronterizo propuesto por Kusch (1976) que se enraiza en la noción de frontera como un *locus de enunciación* desde el cual la *geo-corpo-política* de-colonial encuentra condiciones específicas para movilizar subjetividades dóciles, obedientes y acríticas que conviven en una sociedad consumista bajo la influencia del canon occidental y euronorteamericano. Es así que las pedagogías de-coloniales se vinculan con el pensamiento fronterizo, la sanación de la herida colonial y el des-aprendizaje y re-aprendizaje de formas alternativas de habitar el mundo (Walsh, 2017; Baum, 2021, 2022).

Al sumergirnos en las pedagogías de-coloniales rescatamos la relevancia de la interculturalidad crítica, que no parte del problema de la diferencia o diversidad en sí, sino del problema estructural-colonial-racial (Walsh, 2009), reconociendo la noción de raza como un elemento central de la modernidad (Baum, 2021). Implica reconocer que la diferencia emerge en el marco de una estructura colonial jerarquizada con “los blancos y blanqueados en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores” (Walsh, 2009, p. 78). Este tipo de interculturalidad no es “funcional al sistema dominante” (Walsh, 2009, p. 76) y se insurge desde los márgenes, periferias y subalternidades, buscando construir una existencia fronteriza que desafíe las imposiciones de la colonialidad del poder (Quijano, 2019), del saber (Mignolo, 2008), del ser (Maldonado-Torres, 2007) y de la naturaleza (Walsh, 2007). Al adoptar perspectivas informadas por la interculturalidad crítica, abogamos por “un proyecto político de descolonización, transformación y creación” (Walsh, 2009, p. 76) en el que trabajamos de manera conjunta para reescribir la historia, confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión e impulsar cambios hacia una sociedad más justa, equitativa y plural.

La adopción de las pedagogías de-coloniales y la perspectiva intercultural crítica se vuelve esencial en las clases de inglés cuando reconocemos el imperialismo intrínseco a esta lengua. A través de la industria informática, el cine, la televisión, la música y las redes sociales, se perpetúa la lógica moderno-colonial y se difunden ideales civilizatorios y homogeneizantes. La globalización edifica promesas y metarrelatos que promueven el abandono consciente de la realidad cultural, el pensamiento propio y la subordinación velada de países explotados. Como resultado, las lenguas autóctonas, que son parte integral del legado cultural latinoamericano, han sido desplazadas por la lengua inglesa (Mendoza, 2002).

Entendemos que al ignorar el imperialismo impregnado en el idioma, quienes la enseñamos podemos volvernos cómplices de la reproducción de una lógica que enmascara, encubre y niega el blanqueamiento asociado a la Conquista de 1492 (Baum, 2022). Este proceso de ocultamiento es descrito por Baum (2022) como “lavar la diferencia, lavar el habla, lavar el símbolo, lavar la piel. Interculturalizar para lavar la

diferencia y con ello lavar el conflicto, la resistencia, la re-existencia, la revuelta, la revolución" (p. 20), y requiere de un abordaje explícito en las aulas para comprender y desafiar la lógica moderno-colonial que se filtra en los contextos educativos latinoamericanos. Es fundamental abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés reflexionando sobre nuestra complicidad con la matriz colonial del poder, y reconocer el papel del imperialismo lingüístico. Esto nos permitirá desarrollar prácticas educativas más inclusivas y conscientes de las diversas realidades culturales y lingüísticas.

### ***Saber-ser docente***

La transformación está íntimamente relacionada con la experiencia concebida como lo que *nos* pasa. Larrosa (2009) crea un juego de opuestos binarios para distinguir el saber adquirido como conocimiento académico y el saber como experiencia. De acuerdo con el autor, el primero se recibe de manera externa, universal, homogéneo y cuasi-permanente. Por el contrario, el segundo es interno, subjetivo, personal, social y heterogéneo, en constante proceso de creación. El saber de la experiencia conforma un núcleo central de la formación docente, ya que ésta "es inherente al proceso de aprendizaje mediante el cual la persona descubre recursos y desarrolla competencias que transfiere a distintas situaciones [...] lo vivido nos conmueve y nos trans-forma - de ahí que la subjetivación de la experiencia entra en estrecha ligazón con la imagen y sentimiento de ser sí mismo y nuestro propio sentido de la vida" (Branda, 2023, p. 39). La naturaleza del *ser* docente, entonces, consiste en derribar las barreras entre lo que sabemos y lo que somos (Contreras Domingo, 2010), en dejarnos atravesar por la experiencia, apropiarnos del conocimiento, re-elaborarlo, subjetivarlo, transformarlo y trans-formar-nos. Es en este punto que consideramos, como plantea Souto (2017), que las instituciones educativas forman a las personas docentes, pero que a su vez existe una estrecha vinculación con lo personal y lo colectivo que se involucran en la construcción del *saber-ser* docente. Quienes se forman en esta profesión, agrega la autora, lo hacen a partir de diferentes dispositivos, proyectos, situaciones sociales, personales y familiares que habilitan esa formación en el devenir de sus biografías, espacios transitados durante su desarrollo y desempeño profesional.

Las experiencias pedagógicas e historias escolares que relatan estudiantes y docentes generan una rica fuente para conocer lo que hacen, piensan y sienten quienes habitan las instituciones educativas. Bucear en ellas nos permite abrir líneas de indagación novedosas para re-construir formas de proceder y de ser en el aula, y desde allí, para repensar las propias prácticas. Reflexionar y cuestionar-nos como personas educadoras supone una búsqueda de sentido, la necesidad de transformar la realidad que nos rodea y la puesta en marcha de acciones conjuntas con diferentes integrantes de la comunidad. Pensar-nos como *seres* docentes nos involucra en un proceso de apropiación de los saberes como sujetos sociales y políticos en busca del bien común. El auto-conocimiento, la emancipación y la trans-formación como procesos de construcción del *ser* docente, nos habilita el despliegue de instrumentos tales como la escritura de un relato autoetnográfico que nos permita documentar articulación entre pensamiento y acción que propicie el desarrollo de profesionales críticos transformadores capaces de promover cambios significativos en su trayecto de formación (Branda *et al.*: 2023)

### ***La formación docente en el Profesorado de Inglés de la UNMdP***

El Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades de la UNMDP, ofrece al estudiantado una fuerte formación pedagógica y didáctica que se va integrando desde el inicio de la carrera. En el Área de Formación Docente se realiza un trabajo minucioso para que el alumnado adquiera el soporte necesario para ir cultivando de manera gradual su competencia profesional. Este área incluye, por un lado, asignaturas comunes con otros profesados de la Facultad de Humanidades que responden a los contenidos del campo de formación pedagógica y de la didáctica general, ellas son: Problemática Educativa, Sistema Educativo y Currículum y Metodología de la Investigación Científica. En términos generales, estas asignaturas proponen conocer, investigar, analizar y comprender las características de las distintas instituciones educativas y la realidad educativa nacional. Por otro lado, se brindan asignaturas dictadas en Inglés que responden a las didácticas específicas: Teorías del Sujeto y del Aprendizaje, Metodología de la Enseñanza, Didáctica y Currículum, Didáctica e Investigación Educativa, Nivel de idioma, Residencia Docente I y Residencia Docente II. El área de Formación Docente tiene como propósito, entre otros, promover desde todas las asignaturas el desarrollo de las capacidades de autoevaluación, creatividad y flexibilidad frente al proceso de enseñanza y aprendizaje como también formar docentes conscientes de su rol en la sociedad y con capacidad para un continuo desarrollo profesional. Para ello, se ofrece al estudiantado oportunidades de observación gradual, orientadas al análisis y reflexión de los estilos de aprendizajes propios y ajenos tales como observaciones de clases, experiencias vivenciales parciales – conocidas como micro experiencias de enseñanza (MTE)- como también las instancias de Residencia Docente I y II.

Cuando el alumnado llega a Residencia Docente II (última materia del Área de Formación Docente), trae en su mochila personal conocimiento recibido y experiencial que ha contribuido con su *saber-ser* docente. Se le solicita que realice observaciones en la institución educativa donde va a desarrollar sus prácticas pre-profesionales y que confeccione una serie de planes con secuencias didácticas pensadas en función a la institución y curso en el que realizará sus prácticas. Inicialmente cada estudiante que realiza sus prácticas se sumerge junto con su tutor/a y/o con su pareja pedagógica en un análisis cuidadoso de sus planes de clase. Luego, analiza sus propias clases en reuniones con sus tutores/as y compañeros/as donde se abordan temas inherentes al desempeño de cada practicante, la estructura de las clases, los contenidos que se enseñan, los distintos patrones de interacción que ocurren en el aula, entre otros. Se produce una constante retroalimentación generadora de conocimiento, involucrándose así la reflexión en acción. Tutores y practicantes participan intercambiando sus observaciones, experiencias, puntos de vista y perspectivas. El trabajo en grupos de reflexión alienta al grupo de estudiantes a investigar sobre un problema práctico y modificar, en caso de ser necesario, algún aspecto de su práctica docente. El desarrollo de la comprensión del problema con la colaboración del grupo, precede la decisión de cambiar las estrategias, es decir, la reflexión grupal inicia la acción.

### **Abordaje metodológico**

Desde una indagación cualitativa y por medio de la observación documental y no participante, relatos auto-etnográficos y una entrevista focal, realizamos un análisis en profundidad de las narrativas de la totalidad de estudiantes (12) que estaban cursando en el segundo cuatrimestre del año 2023 la materia Residencia Docente II del Profesorado de Inglés de la UNMDP. Este análisis nos permitió comprender sus

experiencias pedagógicas y vivencias personales a partir de la elaboración de secuencias didácticas con sentido de-colonial en sus prácticas pre-profesionales. El objetivo del estudio y la manera de interpelarlo nos permitió captar un entramado de relaciones que muestra procesos de construcción de subjetividades individuales. Examinamos esa urdimbre que se fue tejiendo entre la dimensión personal y la profesional docente. Para ello realizamos una investigación de corte cualitativo con un enfoque interpretativo. Diseñamos y utilizamos distintos instrumentos de recolección de datos que conformaron los textos de campo.

Comenzamos realizando una observación documental de secuencias didácticas escritas y una observación no participante de clases del grupo de practicantes de Residencia Docente II a modo de registrar lo que realmente sucedía en el aula a partir de la elaboración de secuencias didácticas con perspectivas de-coloniales. Luego, le solicitamos al grupo de estudiantes que escriban relatos auto-etnográficos. De acuerdo con Rockwell (2011), este tipo de textos documentan lo no documentado en la realidad social -lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente- y, de esta manera, dejan testimonio escrito y público de lo sustantivo atendiendo a sus significados. Solicitamos al grupo de participantes que escriban un relato volcando sus experiencias pedagógicas, sentimientos y vivencias personales en base a una guía de preguntas o ejes disparadores co-construidos entre el equipo de cátedra y el grupo de estudiantes. Esta guía contemplaba aspectos relacionados con el grupo de participantes como sujetos de formación y como futuros docentes transformadores. Finalmente, trabajamos con entrevistas focales que nos brindaron información para comprender las subjetividades del grupo de participantes. Estas entrevistas son dinámicas y flexibles y no sólo aportan datos sino también permiten identificar representaciones, sentimientos e intenciones de las personas que participan. Realizamos una entrevista focal al final del trabajo de campo con la totalidad de estudiantes que estaban cursando Residencia Docente II. Buscamos así ahondar en algunos conceptos y experiencias que emergieron en el relato auto-etnográfico, como también indagamos acerca de sus sentimientos al escribir el relato y al planificar y dictar sus clases con perspectivas de-coloniales.

De esta manera, en el análisis recursivo de los textos de campo buscamos desentrañar la urdimbre de relaciones inter e intra personales que desde vivencias individuales y colectivas logran transformar las clases dentro de enfoques de-coloniales. Dada la vasta cantidad de información obtenida, en este artículo nos focalizamos en los hallazgos que emergieron a partir de la reflexión auto-etnográfica, instrumento que permitió permear emociones, sentimientos y percepciones experimentadas durante la experiencia de otorgar una mirada de-colonial a las prácticas pre-profesionales. Para ello nos adentraremos en dos dimensiones que emergieron durante el análisis de los textos de campo: *la de-construcción del imperialismo en las prácticas docentes y los nuevos desafíos que asoman al incorporar perspectivas de-coloniales en las clases de inglés.*

### **Procedimiento**

A la semana siguiente de finalizar las prácticas en las diferentes instituciones educativas, y antes de realizar la entrevista focal, pedimos al grupo de participantes que escriban sus reflexiones invitándoles a describir cómo su *saber-ser* docente iba transitando un proceso de transformación a partir de perspectivas de-coloniales. De este modo, el relato les brindaría la oportunidad de tomar consciencia acerca de cómo sus identidades docentes iban incorporando nuevas formas y miradas. Les solicitamos un relato escrito

tan extenso como lo deseasen, narrando el proceso que venían recorriendo a partir del primer día de clase de Residencia Docente II, momento en que les contamos que íbamos a pensar las prácticas pre-profesionales desde una perspectiva diferente. Para este proceso podían tomar en cuenta el registro que habían plasmado en sus diarios personales durante todo el tiempo que duraron sus prácticas pre-profesionales y algunas preguntas disparadoras que les brindamos y que podían organizar en cualquier orden. Les invitamos a que se sientan libres de expresar otros sentimientos, emociones y reflexiones. Algunas de las preguntas orientadoras que sugerimos fueron las siguientes:

- ¿Qué sentiste el primer día de clase cuando anunciamos que este año íbamos a "decolonizar las prácticas docentes"?
- ¿Hasta qué punto lograste comprender desde el inicio de la cursada hacia dónde apuntamos con la incorporación de la pedagogía de-colonial, interculturalidad crítica, ESI (Educación Sexual Integral) y EAI (Educación Ambiental Integral)? ¿Cómo te sentiste con esta perspectiva en aquel momento?
- ¿Qué sentiste al escribir el *outline*<sup>4</sup> por primera vez? y ¿cuando recibiste el primer *feedback*<sup>5</sup>?
- ¿De qué manera percibes que has logrado incorporar nuevas perspectivas y miradas en las clases que estás diseñando? ¿Podrías mencionar algunos ejemplos?
- ¿Considerás que tu mirada acerca de la enseñanza de inglés se está transformando? Si es así, ¿cómo?
- ¿Cómo percibes que tu propio posicionamiento geo-corpo-político influye en tus decisiones al momento de planificar?
- ¿Qué desafíos has enfrentado ante las narrativas hegemónicas en la enseñanza de inglés?
- ¿Cómo consideras que las clases con perspectiva de-colonial que has planificado contribuyen a la justicia social?

La reflexión realizada resultó muy nutrida en cuanto a los sentires del grupo de participantes a partir del proceso de de-construcción del imperialismo inherente a la lengua inglesa y por los nuevos desafíos con los que se encontraron al tener que repensar las clases de inglés a desde perspectivas de-coloniales para propiciar una acción transformadora.

### Hallazgos

Como mencionamos en apartados anteriores, en este análisis nos concentramos en dos dimensiones que emergieron a partir de la lectura de los relatos auto-etnográficos: la de-construcción del imperialismo en las prácticas docentes y los nuevos desafíos que se emergen a partir de la incorporación de perspectivas de-coloniales en las clases de inglés. Así, tras un proceso íntimo de reflexión y de sensibilización por parte del grupo de participantes que realizó las experiencias pre-profesionales elaborando e implementando secuencias didácticas con perspectivas de-coloniales, logramos comprender situaciones que luego tomaron la forma de los siguientes hallazgos: sentimientos, percepciones y sensaciones, narrativas hegemónicas en torno a la enseñanza de inglés como lengua extranjera, perspectivas y miradas transformadoras en la enseñanza de la lengua inglesa y maneras *otras* de transitar la formación. Para dar cuenta de estos hallazgos, en los siguientes apartados oiremos las voces de Camila, Lucía, Manuel, Abril, Gabriel, Leandro L., Alfonsina, Maia, Luciana, Victoria, Julieta y Carolina.

### ***De-construyendo el imperialismo lingüístico en las clases de inglés***

En este apartado, nos adentraremos en la de-construcción del imperialismo *del* inglés en el contexto de enseñanza y aprendizaje del idioma. En un primer momento, abordaremos los primeros sentimientos, percepciones y sensaciones que emergieron al comunicarle al grupo de estudiantes que en las prácticas pre-profesionales de Residencia Docente II trabajaríamos a partir de perspectivas de-coloniales. En un segundo momento, examinaremos las narrativas hegemónicas en relación a la enseñanza y aprendizaje de inglés que se pueden vislumbrar a partir del análisis de los textos de campo. Comenzaremos con aquellas que han marcado el saber-ser docente del grupo de participantes y analizaremos, cuando emerjan, el principio de cada transformación.

### ***Sentimientos, percepciones y sensaciones iniciales***

Al analizar los relatos auto-etnográficos del grupo de estudiantes, comprendemos que la mirada de-colonial propuesta en la planificación de secuencias didácticas para la enseñanza de inglés propició una reflexión que podría conducir a la trans-formación del saber-ser docente de quienes realizan sus prácticas. En este primer apartado, ahondaremos en aquellos sentimientos, percepciones y sensaciones que emergieron al informar que las prácticas pre-profesionales se iban a llevar a cabo a partir de perspectivas de-coloniales.

Percibimos una sensación de incertidumbre inicial acerca de la propuesta. Camila manifiesta que desconocía “qué era la perspectiva y de qué se trataba” y que representaba algo diferente a lo que Lucía sostiene “estábamos acostumbrados”. Por su parte, Manuel resalta que al principio le “costó mucho comprender cómo integrar dicho concepto a las prácticas”.

Otros sentimientos iniciales relacionados con la incertidumbre que surgen son el miedo y la confusión. Camila escribe explícitamente “me asusté” mientras que Lucía expresa, “me sentí confundida”. Manuel cuenta que “no sabía a qué se refería el término descolonizar”. Esta incertidumbre revela la tensión entre las formas tradicionales de ver la realidad y la invitación a despojarse de ellas. La noción de sumergirse en una “intemperie conceptual” (Flores, 2019, p. 30) subraya la sensación de estar en un territorio desconocido, donde el paradigma que previamente moldeó la percepción ya no ejerce su poder. El proceso de desprendimiento y la consecuente emergencia de un paradigma fronterizo (Kusch, 1976) plantean desafíos cognitivos y emocionales para este grupo de estudiantes, marcando el inicio de una trans-formación en su saber-ser docente. La incertidumbre, entonces, se convierte en un punto de inflexión para la reflexión y la re-conceptualización de sí mismos como educadores.

Cuando en la primera clase anunciamos que íbamos a “de-colonizar las prácticas docentes” no sólo afloraron los sentimientos descritos anteriormente sino que también surgieron recuerdos de la cursada de Problemática Educativa, la primera materia del Área de Formación Docente del Profesorado de Inglés que ofrece el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, UNMdP. Abril narra que se sintió “un poco como en mi primer cuatrimestre en la facultad cuando cursé Problemática Educativa.” Similarmente, Gabriel reflexiona: “la pedagogía decolonial siempre ha llamado mi atención y desde que tuve mi primer encuentro con ella en Problemática Educativa, he comprendido cuán relevante e importante es abordar esta

perspectiva como futuro docente". Por su parte, Luciana cuenta que "me llevó directamente de vuelta a mi primer año de carrera, cuando en Problemática Educativa escuché por primera vez el concepto". Así se pone en relieve un retorno simbólico que devela un territorio compartido, donde haber trabajado con las pedagogías de-coloniales simboliza un "acto persistente, consciente y situado que en su práctica, proceso y continuidad invoca y convoca las memorias colectivas" (Walsh, 2017, p. 92). De esta manera, la reflexión promueve una reconsideración del rumbo al que el saber-ser docente se inclina.

En el contexto de revivir la experiencia de la primera materia y explorar las pedagogías de-coloniales, Abril comparte momentos íntimos que revelan una trans-formación significativa en su percepción hacia la docencia. Expresa:

Cuando ingresé a la carrera, no estaba completamente segura de si la docencia era mi vocación. Quería ser profesora, pero dudaba de mi capacidad para desempeñar ese papel. Fue en esa primera materia pedagógica donde me di cuenta de que no había dudas; esto era lo que realmente quería hacer. Fue allí donde escuché por primera vez el término "de-colonizar las prácticas docentes.

Esa misma experiencia la motivó a inscribirse en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, carrera que cursó durante dos años de manera simultánea junto al Profesorado de Inglés. A su vez, la estudiante comparte:

Siento que me conecté con esa parte de mi que no solo quiere ser docente sino que lo disfruta. Siento que durante todos estos años, entre aquella primera materia pedagógica y la residencia II, un poco me olvidé de qué es lo que disfruto de habitar el aula.

Aquí advertimos cómo las experiencias vividas en ambas materias la han conectado con la esencia de su saber-ser docente; su reflexión revela un proceso de re-descubrimiento y renovación de compromiso con la docencia. Al mencionar que se había olvidado de qué es lo que disfruta de habitar el aula, la estudiante resalta la importancia de transitar experiencias con sentido de-colonial durante su trayectoria educativa. Esta forma de habitar el aula fronteriza le da la posibilidad de ubicarse en un lugar alternativo donde se mantiene una conflictividad con el sistema para poder posicionarse como educadora de manera consciente (Baum, 2022).

Carolina tuvo una vivencia similar a la de Abril, ya que abordar las prácticas desde las pedagogías de-coloniales también la conectó con su propósito como educadora, y comparte: "siento que este abordaje identifica en parte lo que intento realizar como educadora, lo cual hasta el momento no había encontrado académicamente de manera 'tan explícita'". Ambos testimonios subrayan la relevancia de abordar las pedagogías de-coloniales en la formación docente, ya que no sólo pueden reconectar al estudiantado con su vocación docente, sino también hacer consciente el posicionamiento que adoptan al habitar las aulas de enseñanza y aprendizaje de inglés.

### ***Narrativas hegemónicas en la enseñanza de inglés***

Nos sumergimos ahora en la de-construcción del imperialismo inherente a la lengua inglesa que se vislumbra en los textos de campo. Nos detenemos en cómo el grupo de participantes comienza a reconocer las narrativas hegemónicas predominantes que han marcado sus experiencias y la forma en que perciben las prácticas educativas en relación al idioma. Es un momento clave en el que se vuelven conscientes de cómo estas

narrativas han moldeado su mirada acerca de la enseñanza de inglés y cómo estas estructuras de poder continúan perpetuándose.

Las narrativas hegemónicas en las clases de inglés se manifiestan a través de prácticas educativas que desvinculan el lenguaje de las realidades e intereses de quienes aprenden y perpetúan una visión del idioma como algo, en palabras de Alfonsina, "externo y extranjero, lo cual suele suceder en las clásicas clases de Inglés que poco apelan al interés de los estudiantes". Maia se refiere a la idea de lo extranjero y agrega que "el inglés ya comprende mirar las cosas desde el punto de vista de otra cultura por el mero hecho de que es otro idioma, extranjero a nosotros". Como argumenta Walsh (2009), la cultura que es funcional al sistema dominante, donde el componente racial determina quiénes se encuentran en la cima y en la base de la jerarquía colonial, permea las clases de inglés. Este proceso también se lleva a cabo, como sostiene Luciana, a través de "los libros de texto creados por habitantes de los países más hegemónicos" en los que "se puede notar como su perspectiva y manera de análisis difieren de cómo los argentinos y latinoamericanos en general pensamos y percibimos el mundo y algunas problemáticas planteadas". Así, se pueden observar las maneras en las que los materiales de enseñanza de inglés "se han tornado commodities dentro de los diversos engranajes de una mega corporación cuyos fines se originan y entran en la racionalidad moderna, eurocentrada, colonial, patriarcal y capitalista" (Baum, 2021, p. 135). Es esencial, entonces, repensar y transformar las prácticas educativas, reconociendo y confrontando las narrativas hegemónicas que perpetúan la exclusión de las culturas subalternas y minoritarias para poder lograr lo que Walsh (2009) describe como interculturalidad crítica.

Luciana continúa reflexionando que quienes enseñamos inglés "estamos acostumbrados a que [la enseñanza de inglés] sea bastante 'neutral' y no tan social". Esta neutralidad podría asociarse con la falta de contextualización sociocultural en las clases, así como también con la adopción de posturas apolíticas y neutrales que perpetúan procesos de formación acríticos pasando por alto su adhesión a las posiciones modernas (Baum, 2022). Como dice Carolina, abandonar la neutralidad resulta desafiante y "lidiar con la carga prejuiciosa que el idioma implica, desde su imperialismo puede representar un obstáculo". En este sentido, las pedagogías de-coloniales emergen como una herramienta para develar el control sobre nuestras miradas, emociones, sentimientos y percepciones del mundo (Vázquez y Contreras, 2016) ya que nos impulsan a explorar nuestro inconsciente, permitiéndonos identificar, desafiar y transformar aquellas estructuras arraigadas que perpetúan la colonialidad en nuestras formas de ser, pensar y actuar. Esta tarea nos invita a comprometernos con el desafío de promover una acción transformadora que abrace una enseñanza de inglés que sea más inclusiva, liberadora y reflexiva.

### **Nuevos desafíos: re-pensar la formación y la reflexión para propiciar una acción transformadora**

Tras explorar los sentimientos, percepciones y sensaciones iniciales que emergieron al mencionar la incorporación de perspectivas de-coloniales en las prácticas pre-profesionales y la subsecuente de-construcción del imperialismo arraigado al idioma, nos encontramos frente a nuevos desafíos que demandan una reconsideración profunda de cómo abordamos la formación y la reflexión para promover una acción transformadora. En este nuevo apartado, profundizaremos en primer lugar, acerca de

las formas en las que el abordaje de estas pedagogías permea la formación del grupo de estudiantes al atravesar un proceso de sensibilización y auto-re-conocimiento, a veces relacionado tanto con su vida misma como con su futura profesión. Hemos notado un interés genuino por luchar desde las aulas contra la supremacía blanca, el imperialismo, el sexismo y el racismo para poder respetar a los grupos no blancos y otras minorías.

### ***Perspectivas y miradas trans-formadoras en la enseñanza de la lengua inglesa***

Ante los nuevos desafíos que se presentan al de-construir el imperialismo inherente a la lengua inglesa y re-pensar las prácticas pre-profesionales, emergen las voces de quienes participan de la investigación para señalar que las pedagogías de-coloniales surgen como una mirada transformadora en sus prácticas pre-profesionales. A medida que exploran y comprenden más profundamente la naturaleza de esta perspectiva, comienzan a identificar su potencial para re-definir las maneras en las que abordan la enseñanza de la lengua inglesa. Aparece la percepción de la de-colonialidad como un abordaje integral, más que como un mero agregado didáctico. Las palabras de Lucía y Camila ilustran este punto, "intenté incorporar nuevas perspectivas y miradas en [las] clases", expresó Lucía mientras que Camila reflexionó, "comprendí que no se trataba de 'agregar' la perspectiva a mis clases, sino mirar mis clases con otros ojos, desde otro ángulo". Estas voces destacan que trabajar desde perspectivas de-coloniales no consiste en adoptar una metodología en particular sino de contemplar las voces que históricamente han sido silenciadas. Por ejemplo, Camila incluye las preguntas que la llevaron a trabajar con los pueblos originarios latinoamericanos en relación al cambio climático: "¿qué hay de aquellos que comparten una cultura donde las comodidades significan otra cosa?, ¿qué pasa con aquellas comunidades que se nutren de la naturaleza para existir?". Estas preguntas hacen eco de las voces marginadas y resaltan la importancia de considerar las perspectivas y experiencias de aquellas personas que han sido históricamente excluidas de los discursos dominantes.

Resulta relevante resaltar que, en el relato de Camila, emerge la importancia del paradigma fronterizo (Kusch, 1976) que nos invita a repensar nuestras realidades latinoamericanas (Baum, 2021). El calentamiento global, tema recurrente en las clases de inglés, fue abordado por Camila desde una perspectiva donde no sólo la docente en formación sino que también el grupo de estudiantes con el que trabajaba se enfrentaron a una problemática que nos afecta globalmente. Además, la contextualización que realizó del tema en nuestro continente, se alinea con las pedagogías lugarizadas (Restrepo, 2011), las cuales implican la capacidad de incorporar los gestos como signos de la cultura a la que pertenecemos (Kusch, 1976; Baum, 2021). Al mismo tiempo, promovemos la habilidad para situarnos fuera de las narrativas modernas y coloniales, resultado de un proceso de desalineación frente a ellas (Walsh, 2018).

A partir de su experiencia en las prácticas Alfonsina señala: "incluir a mis estudiantes en estas discusiones es no subestimarlos y que como sujetos pensantes tengan su lugar para opinar directamente sobre temas que los competen". Esta participación activa tanto de la docente como del grupo de estudiantes en la comprensión y búsqueda de soluciones a problemáticas locales abre las puertas a la reconstrucción de símbolos, mitos y rituales que ocupan un lugar central en la identidad cultural de las personas (Kusch, 2007 en Baum, 2021).

Al instalar una perspectiva pedagógica de-colonial (Walsh, 2013), se genera un espacio donde lo que se enseña es geo-corpo-políticamente relevante (Mignolo y Tlostanova,

2006; Mignolo, 2006, 2009). Esto nos invita a repasar aquellas anotaciones que hemos registrado durante nuestra biografía, y que reflejan nuestros sistemas de ideas y creencias (Baum, 2021). Así es como, al abordar las clases con perspectivas de-coloniales, podemos comenzar a imaginar nuevas posibilidades para la enseñanza de la lengua inglesa, lo que conllevaría a una transformación del saber-ser docente.

### ***Transitando la formación***

Al profundizar en las voces del grupo de participantes, comprendemos que el abordaje de las prácticas pre-profesionales con perspectivas de-coloniales ha sensibilizado su formación docente de diferentes formas. Por un lado, apreciamos una conexión íntima entre las prácticas pedagógicas y las experiencias personales en relación a cuestiones de género. Leandro L. señala las sensaciones que le surgieron "al hablar de géneros dentro de la Educación Sexual Integral (ESI). Sentía incomodidad al hablar de géneros mientras que los alumnos iban a estar viendo la imagen de un docente hombre blanco". Esta incomodidad revela un proceso de auto-re-conocimiento dentro del sistema-mundo capitalista-patriarcal-moderno-colonial (Baum, 2021), en el que Leandro toma consciencia de su posicionamiento como "varón blanco heterosexual" (hooks, 2019). La reflexión que comparte Leandro no sólo representa una respuesta emocional, sino que también actúa como un catalizador para la reflexión y la acción transformadora. Como argumentan Camarda y Dvoskin (2021), "la incomodidad [...] nos incita a revisar nuestras prácticas y marcos teóricos y a reflexionar en torno a ellos" (114). Esta sensación, entonces, aparece como un punto de partida para la revisión y la transformación de las prácticas educativas en línea con las perspectivas de-coloniales. Lo que le sucedió a Leandro simboliza lo que hooks (2019) llama "pedagogía comprometida", ya que "las y los estudiantes no son los únicos a los que se les pide compartir, confesar [...], el poderío no puede cultivarse si nos negamos a ser vulnerables a la par que motivamos a nuestros y nuestras estudiantes a arriesgarse" (43). En este sentido, la incomodidad se convierte en un espacio fértil para el crecimiento personal y profesional, impulsando así una pedagogía comprometida con la transformación y la justicia social.

La voz de Gabriel también representa una conexión íntima entre las prácticas docentes y las vivencias personales. El estudiante señala que "la ESI es un tema de gran interés para mí ya que es transversal a mis vivencias", lo que sugiere es que no se trata de una perspectiva aislada, sino que está profundamente arraigada en la vida de las personas. Esta idea se alinea con la mirada de Dewey (1995), quien sostuvo que la educación no es un proceso separado de la vida, sino que está intrínsecamente entrelazada con ella. De acuerdo con este pedagogo y psicólogo, la vida misma es una forma de educación constante, donde las experiencias cotidianas influyen en la forma en que las personas aprenden y se desarrollan.

El abordaje de-colonial en las prácticas educativas, como menciona Victoria, "es un desafío muy grande y complejo" ya que requiere "desafiar las prácticas hegemónicas de la enseñanza del inglés que todas y todos tenemos tan internalizadas". Sin embargo, resalta que "no es imposible si se tiene la convicción de que hay que hacerlo y de que es necesario". La experiencia compartida por Julieta ilustra cómo se percibe "más atenta a los temas que abordo en clase (Residencia y por mi cuenta también). Estoy más atenta a mis fuentes de información y, cuando salen cuestiones relacionadas a la luz de

educación ambiental, estoy al tanto de cuestiones que antes no llegaban a mi conocimiento".

El camino hacia una enseñanza más inclusiva y significativa conlleva, tal como lo plantea Luciana, un gran trabajo de preparación y reflexión: "caí en la cuenta de cuánto tengo que aprender yo si quiero enseñárselo a mis alumnos". Esta reflexión se entrelaza con el interrogante planteado por Victoria, quien se cuestiona:

Pedagogía decolonial, interculturalidad crítica, ESI, EAI... ¿Cómo convive eso con tiempos verbales, *vocabulary*<sup>6</sup>, *midterms*<sup>7</sup>, *assignments*<sup>8</sup>? No entendía. Creía que no se podía y que todo junto era mucho". Luego comprende que es un proceso gradual, a lo largo del cual "creo que estoy comprendiendo cómo incluir de a poco una mirada distinta dentro de la clase de inglés.

Estas reflexiones también reflejan un sentido de esperanza y propósito compartido por el grupo de participantes, tal como lo expresa Victoria:

Luego de planear estas clases pude darme cuenta que la enseñanza del inglés va más allá del verbo *to be*<sup>9</sup> y las habilidades lingüísticas; que se puede ir más allá y transformar a los estudiantes, utilizando la lengua como medio de comunicación. Mi mayor deseo es que los estudiantes sean transformados internamente luego de estas clases, así como me transformaron a mí. Y deseo que el aprendizaje del idioma sea significativo y memorable, y no un deber u obligación. No sé si lo lograré, pero es un comienzo.

Camila expande sobre la esencia misma de la educación transformadora al reconocer que enseñar inglés va más allá de simplemente considerar la gramática y vocabulario: "es una oportunidad para trascender en la vida de quienes aprenden y transformar sus percepciones y comprensión del mundo". El abordaje de-colonial propone una experiencia enriquecedora y placentera, donde puedan conectarse con el contenido de una manera profunda y significativa, comunicando saberes relevantes y propios tales cómo, en palabras de Maia "temas de gran profundidad e importancia local". Por su parte, Lucía dice: "Considero que mi mirada acerca de la enseñanza del inglés ha cambiado para mejor, he aprendido a ampliar mis horizontes". Esta perspectiva no sólo moldea el presente, sino que también proyecta una mirada hacia el futuro profesional, como Maia expresa: "haber sido expuesta a esta nueva manera de enseñar inglés me sirve para darme cuenta de qué mirada tendré en mi futuro como profesora".

## Discusión

La tradición académica de "profunda base patriarcal y colonial donde la mujer, el negro, el indio son cuerpo, mano, corazón a disposición bajo la dirección del varón blanco heterosexual, sujeto privilegiado de la razón" (hooks, 2019, p. 13), nos confronta en un contexto global que promueve sistemas de odio, ya sea de manera abierta o velada (Baum, 2021). Así, afirma Baum, los individuos que emergen en este entorno están cada vez más alienados de sus propios cuerpos, lenguas y conciencias.

Pensarnos en la enseñanza de la lengua inglesa desde perspectivas de-coloniales puso en juego diversas tensiones para desandar el camino construido en base a modelos teóricos en complicidad con la matriz colonial del poder (Mignolo, 2003), y nos permitió comprender que las dimensiones de la lengua involucran condiciones ineludibles para tal desafío. Como sostiene Baum:

[...]cada lengua representa el mundo a su manera, cada lengua captura, nombra, denota y aquieta -mediante sus sustantivos- eso del mundo de lo que desea hablar, apropiarse, transmitir, instalar, imponer; su gramática, su sintaxis, su léxico operan como

dispositivos formalizantes -en nada objetivos ni neutros- de esos recortes de mundo que la lengua hace "existibles y decibles"; esos son los recortes que cada lengua carga de sentidos, ideologías, valores a través de la producción de sus discursos y sus géneros discursivos (Baum, 2022, p. 18).

Iniciamos nuestro recorrido buscando comprender el proceso de reflexión y de sensibilización que atraviesa el estudiantado del Profesorado de Inglés que realiza sus experiencias pre-profesionales elaborando e implementando secuencias didácticas con perspectivas de-coloniales. Partimos de dos dimensiones que emergieron en el transcurso de la indagación: la de-construcción del imperialismo en las prácticas docentes y los nuevos desafíos que las pedagogías de-coloniales nos invitan a enfrentar. A partir de la primera, indagamos acerca de los sentimientos, percepciones y sensaciones iniciales y las narrativas hegemónicas en la enseñanza y el aprendizaje de inglés. En la segunda, ahondamos en las perspectivas y miradas transformadoras en la enseñanza de la lengua inglesa y las formas en las que el estudiantado transita la formación. El camino que hemos realizado hasta el momento, nos ayuda a comprender cómo las pedagogías de-coloniales posibilitan la transformación del saber-ser docente de quienes realizan sus prácticas, a la vez que habilitan una conexión íntima con sus experiencias personales. Por medio de la incorporación de enfoques más inclusivos, situados y significativos que permitieron abandonar un camino imperialista, el grupo de participantes ha encontrado desafíos que promueven nuevas miradas, propósitos y sentidos en su labor educativa.

Entendemos que la evolución en la perspectiva de la enseñanza no solo moldea el presente, sino que también proyecta una mirada hacia el futuro profesional. Es así que esperamos que los relatos recuperados en los textos de campo y su análisis dentro del corpus teórico de las teorías críticas, invite a docentes formados y en formación a emanciparse de epistemes coloniales que aún silencian subjetividades de pueblos, grupos y clases que han sido ignoradas, oprimidas y excluidas por la modernidad eurocéntrica. Nos gustaría cerrar este artículo con las palabras de hooks (2019), quien sostiene que:

El mundo académico no es el paraíso. Pero el aprendizaje es un lugar donde se puede crear un paraíso. El aula, con todas sus limitaciones, sigue siendo un escenario de posibilidades. En ese campo de posibilidades, tenemos la oportunidad de trabajar a favor de la libertad, de exigirnos a nosotras y a nuestros compañeros una apertura de mente y de corazón que nos permita afrontar la realidad, a la par que imaginamos colectivamente cómo traspasar fronteras, cómo transgredir. Esto es la educación como práctica de libertad (229).

### Referencias bibliográficas

- Baum, G. (2018). Un paradigma otro: Pedagogizar decolonial para la enseñanza situada de inglés como lengua otra. *En formación*. 3 (3): 47-57.
- Baum, G. V. (2021). Diseño de materiales decoloniales situados para la enseñanza de inglés como lengua otra. *Cuadernos de la ALFAL*, 13(2), 133-168.
- Baum, G. (2022). Enseñar inglés: ¿complicidad colonial? En *Enseñar inglés: ¿complicidad colonial? La opción decolonial como contrapedagogía para ver, visibilizar y resistir la trampa moderna*, capítulo 1, 10-26. Edulp.

- Belavi, G., y Murillo, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE: Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 18(3), 5-28.
- Branda, S., Blanc M. y Pereyra S. (2023). La autopercepción del saber-ser docente en la formación inicial del profesorado a través de narrativas. En *Revista entramados*, Vol. 10, Nro. 13, Junio 2023, ISSN 2422-6459 (pp. 37 -50)
- Cabaluz-Ducasse, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educ. Educ.*, 19(1), 67-88. DOI: 10.5294/edu.2016.19.1.4
- Camarda, A. L. Y Dvoskin, G. (2021). Introducción. De opositor a emergente: resistencias y transformaciones de una ESI que contraataca. *Exlibris*, (10), 113-116.
- Contreras Domingo, J. (2010) Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 61-81.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires) Boaventura de Sousa Santos* (Vol. 110). Clacso.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Flores, v. (2019). Una lengua cosida de relámpagos. Hekht.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.
- Freire, P. (1994). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (1994). Teachers, public life, and curriculum reform. *Peabody Journal of Education*, 69(3), 35-47.
- Gonzalez Ortuño, G. (2016). Teorías de la disidencia sexual: de contextos populares a usos elitistas. La teoría queer en América latina frente a las y los pensadores de disidencia sexogenérica. *De Raíz Diversa. Revista Especializada en Estudios Latinoamericanos*. 3(5), 179-200.
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros.
- Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*, Buenos Aires, Fernando García Cambeiro.
- Lander, E. (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismos y ciencias sociales. *Perspectivas latinoamericanas*, 145-162.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C. y Larrosa, J. (Comps.) *Experiencia y Alteridad en Educación* (pp. 13-44). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 127-167.
- Mendoza, A. M. M. (2002). Sobre el imperialismo lingüístico y el idioma inglés. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (88), 511-530.
- Mignolo, W. (2003). Un Paradigma Otro: Colonialidad Global, Pensamiento Fronterizo y Cosmopolitanismo Crítico. *Dispositio* 25(52) 127-146. <http://www.jstor.org/stable/41491792>



- Mignolo, W. y Tlostanova, M. V. (2006). Theorizing from the borders: Shifting to geo-and body-politics of knowledge. *European journal of social theory*, 9(2), 205-221.
- Mignolo, W. (2006). El giro gnoseológico decolonial: la contribución de Aimé Césaire a la geopolítica y la corpo-política del conocimiento. *Aimé Césaire, Discurso sobre el colonialismo*, 197-221.
- Mignolo, W. (2008). El pensamiento descolonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto. *Revista Telar ISSN 1668-3633*, (6), 7-38.
- Mignolo, W. (2009). Frantz Fanon y la opción decolonial: el conocimiento y lo político. *Piel negra, máscaras blancas*, 309-326.
- Mignolo, W. (2013). Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. *Sobre (de) colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica. Rev Filosofía*, 74, 7-23.
- Montané, A. (2015). Justicia social y educación. *RES, Revista de Educación Social*, 21.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina*. Gráficas y Servicios.
- Quijano, A. (2019). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Espacio Abierto*, 28(1), 255-301.
- Párraga, J. S. S., y Cárdenas, E. M. P. (2022). De la colonialidad del lenguaje a la descolonización del pensar, sentir y actuar de los docentes de inglés como lengua extranjera. *Revista de filosofía*, 39(101), 455-466.
- Ramallo, F. (2013). La educación en clave de-colonial: apuestas pedagógicas, saberes y experiencias desde las historias propias. *Revista de educación*, (6), 249-265.
- Restrepo, E. (2011). Modernidad y diferencia. *Tabula Rasa*, (14), 125-154.
- Rockwell, E. (2011). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.
- Souto, M. (2017) *Pliegues de la Formación. Sentidos y Herramientas para la Formación Docente*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Vázquez, R., Y Contreras, M. B. (2016). Aesthesis decolonial y los tiempos relacionales Entrevista a Rolando Vázquez. *Calle 14 revista de investigación en el campo del arte*, 11(18), 76-93.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181.
- Walsh, C. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir*, 1, 23-68.
- Walsh, C. (2017). *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*. Alternativas.
- Walsh, C. (2018). The Decolonial For. Resurgences, Shifts, and Movements. En Mignolo, W.
- Walsh, C. (2018). *On Decoloniality. Concepts. Analytics. Praxis*. Duke University Press.

## Notas

<sup>1</sup>Doctora en Educación, Magister en Docencia Universitaria, Especialista en Docencia Universitaria, Profesora de Inglés. Docente e Investigadora UNMdP. [branda.silvia@gmail.com](mailto:branda.silvia@gmail.com)

<sup>2</sup>Profesora de Inglés graduada en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Doctoranda en Ciencias Sociales, UNMdP. Miembro del Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente (GIIEFOD). e-mail: [torresel.luciana@gmail.com](mailto:torresel.luciana@gmail.com)

<sup>3</sup>Profesora de Inglés, UNMdP [sofiabauzada@gmail.com](mailto:sofiabauzada@gmail.com)



<sup>4</sup>Esquema de las clases.

<sup>5</sup>Retroalimentación por parte del docente.

<sup>6</sup>Vocabulario (traducción propia).

<sup>7</sup>Exámenes (traducción propia).

<sup>8</sup>Trabajos prácticos (traducción propia).

<sup>9</sup>Verbo ser-estar.



## REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO: A CAIXA DE PANDORA DOS GÊNEROS, RAÇA E SEXUALIDADE

## REFLEXIONES SOBRE CURRÍCULO: LA CAJA DE PANDORA DEL GÉNERO, RAZA Y SEXUALIDAD

## REFLECTIONS ON THE CURRICULUM: THE PANDORA'S BOX OF GENDER, RACE AND SEXUALITY

María Antonella Barone<sup>1</sup>  
Luziane de Assis Ruela Siqueira<sup>2</sup>  
Marina Francisqueto Bernabé<sup>3</sup>  
Sabrina Ribeiro Cordeiro<sup>4</sup>

### Resumo

Este artigo propõe discutir experiências tecidas em espaços formativos relacionadas às áreas de gênero, raça e sexualidade. Utilizando a metáfora da caixa de Pandora, busca-se refletir o que acontece quando abrimos os relatos de nossas experiências como docentes nos processos formativos e educacionais formais e não formais. Neste sentido, a caixa de Pandora pode ser vista como um analisador que aciona as questões de gênero, raça e sexualidade como instituições que perpassam o currículo e as relações. Para suscitar estas reflexões, os relatos são apresentados no formato de uma carta, que aglutina experiências singulares e coletivas dos corpos-docentes das autoras, atravessados e marcados pela arte do encontro, da educação do olhar e da partilha do sensível.

**Palavras-chave:** Formação; experiência; gênero; raça; sexualidade.

### Abstract

This article proposes to discuss experiences woven in formative spaces related to the areas of gender, race and sexuality. Using the metaphor of Pandora's box, we seek to reflect what happens when we open the accounts of our experiences as teachers in formal and non-formal training and educational processes. In this sense, Pandora's box can be seen as an analyzer that triggers gender, race and sexuality issues as institutions that permeate the curriculum and relationships. To elicit these reflections, the reports are presented in the form of a letter, which brings together singular and collective experiences of the authors' faculty, crossed and marked by the art of meeting, educating the look and sharing the sensitive.

**Keywords:** Formation; experience; gender; race; sexuality.

Recepción: 05/03/2024

Evaluado: 07/04/2024

Aceptación: 10/05/2024

### 1- **Escrevivências em forma de carta: uma aposta estética e política**



Era mais uma manhã de planejamento de aulas. Como de costume, organizo o que preciso: computador, livros, caderno, e uma grande garrafa de café. Há quem diga que prefere chimarrão. Início lembrando de algumas turmas, de estudantes e movimentos da sala de aula que ainda são possíveis e que compõem essa jornada de formação. Lembrando das reflexões de Rolnik (1993) acerca das marcas que quero deixar em quem compartilha essa trajetória na/da formação, inverto a reflexão: que marcas deixou em meu corpo, quem compartilhou essa jornada comigo? Entendo marcas como a autora me inspira a pensar, como gênese de devir, como ruptura que provoca a criação de um novo corpo. Marcas que escrevem e que possibilitam “mergulhar no estranhamento com mais coragem e mais rigor” (Rolnik, 1993, p. 246). Tal coragem não é sempre que acontece, mas desta vez me permito ser afetada pelas lembranças que, de tão intensas, me inundam. Resolvi então escrever, narrando aos que comigo partilharam aprendizados e desaprendizados possibilitados pelas fissuras. Rupturas que tiraram meu chão e me deslocaram com o brotar de dúvidas e inquietações, e através das quais é possível afirmar as apostas COM, endereçadas irremediavelmente à produção de vidas e de mundos potentes para estas. Assim, tomada de coragem e insubmissão, escrevo afetada com o intuito de jogar no mundo mais uma produção narrativa que tenta abrir sua caixa de experiências como docente. Junto com outras corpos e pensamentos em movimento, nos permitimos abrir a caixa de Pandora das experiências formativas vividas em espaços formais e não formais.

A metáfora da caixa de Pandora, é aqui utilizada como uma expressão que faz referência a algo que gera curiosidade, mas que é melhor não ser estudado, abordado ou “revelado”. Na história, está relacionada ao mito grego do surgimento da primeira mulher que abre a caixa-presente onde os deuses tinham colocado todas as desgraças do mundo. “Males” que escapam quando ela, Pandora, abre tal caixa. Assim, pode-se questionar: o que “escapa” quando acionamos questionamentos e produzimos fissuras na formação, notadamente nas áreas de gênero, raça e sexualidade? O que aparece quando abrimos as “caixas” que tentam formatar os sujeitos, as diferenças, as singularidades? Que encaixes são esses? Abrir a caixa de Pandora das experiências vividas nas formações é trazer as reverberações, afetos e efeitos a partir dos relatos disruptivos, anunciando os movimentos instituintes que abrem passagem a processos de singularização. Se no fundo da caixa de Pandora restou a esperança, ousar pensar esta caixa como analisadora que, contendo as experiências docentes, nos permite pensar no que “resta” quando se escapa dos currículos instituídos. Lembramos, na companhia de Tomaz Tadeu da Silva (1999), que o currículo se constitui como relação de poder que forja identidade, na medida em que demarca um campo em torno ao que pode ser encaixado no conhecimento. Nesse sentido, se torna preciso continuar com os questionamentos em relação à naturalização dos conhecimentos que compõem o currículo, para os processos de produção de subjetividade, particularmente expressos nas construções discursivas oportunizadas por estes.

Anuncio ainda que esta carta inspira-se nas escrevivências de Conceição Evaristo (2020), sendo singular e coletiva, uma escrita em primeira pessoa que diz de experiências que tocam um corpo-docente, em uma multiplicidade de experiências vivenciadas pelas autoras deste artigo. No diálogo com a autora, apostamos na criação de uma docente profissional da Psicologia, inserida em processos formativos formais e informais, como uma personagem conceitual, conforme Deleuze e Guattari (1992, p. 84), que tem o papel de “manifestar os territórios, desterritorializações e reterritorializações absolutas do



pensamento”. Uma personagem que conecta nossas experiências e apostas ético-estética e políticas dos processos formativos, buscando a amplificação e a expansão de vida, afirmando narrativas vivas e plurais.

## **2- Cartas de amor: estudantes em produção de diferenças**

Tomada de afetos, escrevo essa carta a cada estudante/ouvinte/participante que passou por algum momento de formação comigo, dividindo um pouco de si, ouvindo, acolhendo, negando, refutando o que partilhamos em nossos encontros. Abro a caixa de Pandora desses encontros, relatando as experiências vividas e tecidas na arte do encontro, conforme aprendemos com Larrosa (2014). Esta é uma carta de amor, afinal, toda carta é uma carta de amor. Mas essa é endereçada a quem se lançou ao convite de cultivar a troca, a educação do olhar, a sensibilidade da escuta. Sem nomeações, trago relatos de vidas tecidas cotidianamente em encontros formativos formais e não formais, com ênfase nas formações que tocavam nas discussões e reflexões acerca de gênero e sexualidade.

Aciono lembranças, afetos e marcas que, como tatuagens, marcam esse corpo-docente. Uma das primeiras lembranças vem do encontro com uma aluna em um curso de graduação. Era aula de Psicologia em um dos cursos nos quais a *psi* se insere na grade curricular. Naquele momento eu era a quarta docente da disciplina, em virtude dos processos seletivos e de minha contratação como efetiva. Ao fazer a chamada para conhecer a turma, me deparo com um nome masculino e com o silêncio, falta! Falta não somente do estudante em questão, mas inúmeras faltas: falta do olhar atento e sensível das(os) docentes anteriores que não notaram o equívoco - se tratava de uma aluna trans, cujo nome social não estava na pauta. Falta do entendimento do direito de ter o nome listado na pauta. Falta da ação dos docentes em fazer valer esse direito, falta de enxergar uma aluna que, em silêncio ensurdecido, respondia com falta à aula. Não se trata aqui de elencar “culpados”, mas de colocar em análise os processos que se dão no cotidiano das salas de aula, as ausências que se produzem nestes espaços, em função das incoerências que insistem em permeá-los. De que adianta falar de psicologias comprometidas socialmente, quando o mínimo não é garantido para a construção de uma afirmatividade da vida e do direito à diferença nestas relações, nesses vínculos?

Uma outra lembrança me toma: certa vez, trabalhando a temática racial em sala de aula com alunas do terceiro período de uma instituição particular de ensino superior, sou interrompida logo no início, em que eu explicava para a turma de que lugar de fala (Ribeiro, 2017; Spivak, 2014) partia para esse encontro com elas, ouvindo um sonoro e compassivo “Ah, professora, mas você não é negra”. Sou remetida imediatamente à Grada Kilomba (2019), em suas memórias da plantação, quando ela aborda relatos dos nossos racismos cotidianos. Impregnada de uma quentura que descia da cabeça e se espalhava por todo o corpo, senti o estômago revirar, a boca secar, e as pernas tremerem, me esforçando por não deixar transparecer toda a agonia que me atingia por dentro. Em questão de segundos, me vi transportada para inúmeras situações anteriores de racismo, mesmo quando eu ainda não sabia que era disso que se tratava todo o desconforto e a sensação de não caber nos lugares, todo sentimento de inadequação, feiura e impertinência que me carregaram pela vida, durante muito tempo como uma constante, e ainda hoje como cenas de horror. Em algumas delas, essa invisibilização do meu pertencimento racial, o ataque, não aparecia como ofensa, mas estranhamente como espécie de elogio, em que não enxergar minha negritude era como uma permissão



provisória concedida pela branquitude à minha existência e circulação pelos seus lugares habituais, vividos como ‘de direito’; como se, ao não ser lida como negra, eu pudesse acessar assim alguma proximidade autorizada das pessoas brancas... caso contrário, eu não poderia estar ali, eu não poderia falar, eu não poderia ter alguma chance no jogo, com eles, nos espaços de poder que a eles pertenceram e continuam pertencendo, como a academia ou a vida. Maria Aparecida Silva Bento (2014) nos auxilia na construção do entendimento disso que se chama branquitude no Brasil. Herança do nosso passado colonialista (ainda vivo e atuante entre nós), a branquitude se apresenta como ideologia que visa a garantir, econômica, política e socialmente, os privilégios materiais e simbólicos do grupo racial branco, ou seja, garantir a supremacia racial branca, referendar o branco como modelo universal de humanidade, à margem do qual todos os demais grupos raciais e étnicos estão sujeitados. Naquele momento de tensão, observada por todas as alunas, alguns poucos olhares negros compartilhando de minha apreensão, outros tantos olhares brancos inquisidores, me vi na obrigação de responder rápido àquela pergunta que eu sabia que seria apresentada a mim, à qual eu ensaiei responder milhares de vezes, e à qual nunca me vi suficientemente preparada para devolver como incômodo àqueles que, supostamente de maneira despreziosa e curiosa, me invadiam e questionavam com seus não-lugares raciais. Tentando me lembrar de minha função ali, de educadora, de alguém aberta a questionamentos e problematizações de toda ordem, busquei acessar em mim todos os recursos disponíveis para modelar cuidadosamente minha indignação e devolver também como questão e problema, para as coletividades brancas, a quem pertence o racismo. A caixa de pandora havia sido aberta. E dali saíam demônios. Mas também a possibilidade de fissura, de criação do novo, de colocar em análise os não-ditos, os mal-ditos entre nós. Demorei um longo tempo, por caminhos doloridos de diferenciação de todo o branqueamento que me constitui, de construção disso que significa tornar-se negra - salve Neusa Santos Souza! (Souza, 2021) e afirmar toda minha potência de autodeterminação - salve Sueli Carneiro (Carneiro, 2003) e Patrícia Hill Collins (Collins, 2019) para chegar até aqui! O lugar do saber, da produção de conhecimento, não é para pessoas negras. Mas as pessoas que ali estão como signatárias da branquitude racista, gozando dos privilégios materiais e simbólicos de serem lidas como brancas (e não ocasionalmente como não-negras, como eu e boa parte da população mestiça brasileira) passam a ter que lidar conosco a partir do momento em que forçamos nossa entrada, ocupamos e exigimos sermos lidas e compreendidas em nossa negritude, não como permissão, mas como possibilidade de construção efetiva de uma equidade possível, ainda que insuficiente, ainda que tardia. Devolvi à aluna, com o máximo de firmeza, respeito e cuidado de que eu era capaz naquele momento, desejosa de que ela (e os demais alunos) ouvisse minha devolutiva como demarcação de um lugar ao qual ela não tinha acesso e não poderia ter, que era esse de dizer quem eu sou. A minha negritude não está aberta a questionamentos de quem quer que seja, e transformar esse ataque em mal-estar coletivo, em ponto de quebra nas relações de poder instituídas entre pessoas brancas e negras, a despeito de onde se dêem esses encontros/choques, é abrir à força caminhos de desinstitucionalização entre nós. É abrir a caixa de pandora. É deixar saírem demônios, sem a previsão e a certeza do que irá acontecer, para que então, olhando-os nos olhos, possamos identificá-los, apropriar-nos do que são, e aceitá-los como parte de nós, parte do que nos constitui, parte do que veementemente recusamos.



Me lembro ainda das experiências na atuação em um setor da Secretaria de Estado de Direitos Humanos que tem como proposta trabalhar formações nas temáticas relacionadas à diversidade sexual e gênero mais especificamente aquelas destinadas à população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, intersexuais e todas aquelas expressões, orientações e identidades de gênero não-cisheterossexuais (LGBTI+). Esse trabalho é extremamente difícil, seja pela escassez de políticas públicas para a população LGBTI+, seja pela formação em psicologia não abordar essa temática, seja pela inexistência de parâmetros de atuação profissional e até mesmo pela solidão, não somente pela ausência de equipe, mas por poucos profissionais atuarem essas temática nas políticas públicas. É um constante reinventar-se.

Uma das principais frentes de atuação consiste na educação em direitos humanos com ênfase na temática, e orientações para profissionais e equipes que atuam com a população na ponta. Nesses espaços formativos é corriqueiro o quanto a lgbtfobia, a cisheteronormatividade e a heterossexualidade compulsória comparecem. Ainda cabe ressaltar o quanto é necessário e urgente nos deter para pensar como denominamos essas violências, já que se faz presente e pesada uma história da legitimação do ódio. Violência contra o diferente e sustentação do pensamento racional que, através do discurso médico sobre as identidades da dissidência sexual, abraça a violência e a discriminação. Então nos perguntamos: é correto falar de fobia para denominar atos de violência, discriminação e estigmatização?

Ainda é comum, inclusive entre profissionais da psicologia, a afirmação de que existe uma “opção” sexual, na qual haveria uma desistência da heterossexualidade e da cisgeneridade, causadas por processos patologizantes e violentos. Perguntas e afirmações como: “Qual foi o trauma que causou isso?”, “Qual o gene da homossexualidade?”, “Quem é o homem e a mulher da relação?”, “Mas, assim, estou falando de homem de verdade”, “Pela minha experiência, o número de abusos sexuais na infância é muito maior em quem é LGBT”. Tais frases relacionam que não ser heterossexual ou cisgênero com um abuso sexual. Assim, ser lésbica, gay, bissexual, travesti, transexual seria um fenômeno que ocorreria em decorrência de processos traumáticos e violentos.

No dizer de Luis Antonio Baptista (1999), as agressões dirigidas a determinados sujeitos, possuem alguns aliados que, aos modos de “agentes sem rosto”, vão preparando o terreno para que se produzam os atos violentos. Assim, determinados discursos, falas, práticas encarnadas em figuras de autoridade epistêmica, vão contornando determinados modos de legitimação da discriminação, violência ou estigmatização. Por este motivo nos questionamos se utilizar um termo ambíguo como “fobia”, não reduziria as formas de definir os atos de ódio que são produzidos e dirigidos a determinadas populações. Não há medo de lésbicas, bissexuais, intersexuais, gays, travestis e trans, há ódio. Práticas homo-odiantes, trans-odiantes, lesbo-odiantes produzidas, não por medo, como indicaria a referência à “fobia”, senão por um ódio criado, um ódio que é social, cultural e institucionalmente construído.

O desconhecimento sobre o que seja cisgeneridade, transgeneridade, travestilidade, homossexualidade, heterossexualidade, bissexualidade são comuns. A não diferenciação do que seja orientação sexual e identidade de gênero é um efeito de uma cadeia de circunstâncias que resultam em desgaste estrutural que, no campo da educação, atinge uma multiplicidade de fenômenos que fazem parte do currículo, seja explícito ou não, da maioria das instituições de ensino. Como aponta Radi e Pagani (2020), a maneira



particular como os processos educacionais perpetuam e reforçam as definições cisgêneras, a produção de feminilidade e masculinidade, somadas à falta de modelos de identificação na ausência de professores e professoras trans, o extrativismo epistêmico, a objetificação e fetichização, entre outras. Dessa forma, na dissimulação do implícito das práticas cotidianas, esses modos intervêm na formação da subjetividade, apresentando-se como “naturais” ou “normais”, que se referenciam em relações de poder assimétricas e injustas, estruturadas pela violência e pela discriminação (Radi & Pagani, 2020).

Já como docente trabalhadora, outra lembrança me faz tecer reflexões acerca da formação de profissionais, e de como os currículos produzem outras realidades referentes à diversidade sexual e gênero. Me lembro que me deparei com uma situação em que uma trabalhadora da política de assistência apagou no seu relato, a existência de pessoas trans. Isto ao não considerar as especificidades relacionadas ao registro e ao nome das pessoas. Tendo ou não um registro retificado, as pessoas dizem sobre si e não um documento.

Os estudos trans, como campo epistêmico que não consta como conteúdo dos nossos currículos em psicologia, já nos ensinam sobre os processos de exclusão aos que são submetidas as pessoas que contestam as normas do sistema heterociscentrado. O uso do nome social nos serviços de saúde é contemplado entre os direitos dos usuários do SUS, mas ainda não é efetivado. Temos muito a percorrer em termos de promoção do acesso à saúde através do nome social para efetivação da integralidade na saúde. Os estudos trans afirmam que o nome social se apresenta como a senha de acesso das pessoas trans e travestis à saúde.

No que diz respeito a uma estrutura no âmbito das instituições, dentre delas também a educação, concordamos com Blas Radi e Constanza Pagani (2020) quando afirmam que uma multiplicidade de fenômenos trans-odiantes formam parte de um currículo implícito e explícito da maioria destas instituições.

Lembro do encontro com a narrativa de Teresa, que veio com seu companheiro de outro Estado, motivados por um emprego sazonal ligado ao plantio. A família do seu companheiro reside nessa cidade, que ficou de acolhê-los. Entretanto, não foi o que ocorreu. Teresa não foi aceita pelos familiares do companheiro, pela cidade e pelos serviços na cidade. A última notícia que recebi, é que ela foi vista circulando na capital. Mas não se sabe onde. Teresa não era mais uma questão para aquela cidade, para aquele serviço e para aquela trabalhadora. A sua inexistência era a “resolução” do problema. Nesse sentido, Pablo Rocon (2021) propõe pensar que os processos de patologização das vivências e experiências das pessoas trans e travestis, bem como as situações de exclusão e discriminação, são estratégias para manter inabaláveis as verdades que pregam a naturalização do sistema heterocisnormativo. Desta forma e segundo o autor, essas verdades compõem a matéria subjetiva das pessoas que trabalham nos serviços de saúde, e assim, conduzem suas práticas (Rocon, 2021).

Em tantos outros espaços de formação, as pessoas ainda compreendem que existe alguma doença na vida dessas pessoas. Que o sofrimento que existe da população LGBTI+ é causado por ela. Por um componente interno, individual e geralmente ligado à uma escolha. Não raro ouço: *“A opção sexual é de cada um”*, o que fala do não reconhecimento da pessoa em sua própria história, das diferenças que portam a dimensão humana, da possibilidade da autodeterminação. Não é a pessoa LGBTI que deve ser colocada em questão, como se tivessem em si alguma especificidade, mas os



processos violentos de desumanização a que é sistematicamente submetida. É necessário problematizar a formação hegemônica nos currículos criados para produzir diferentes áreas de conhecimento e, assim, colocar em xeque certos modos de pensar e executar estratégias de formação para o debate de gêneros e sexualidade. Se atentar para as marcas violentas que podem ser criadas no atendimento à população trans, nos indica continuar pelos caminhos potentes que nos possibilita o olhar sensível e a força dos signos apresentados pelos saberes trans e travestis (Rocon, 2021).

Deste modo, consideramos que abrir a caixa de pandora, no diálogo da educação do olhar, é abrir passagem aos processos de singularização aos movimentos instituintes para repensar os espaços formativos e o seu currículo. Mas antes, *precisamos ouvir*. É por isso que finalizo essa carta abrindo para novos (re)começos, agradecendo pelos encontros que me deslocaram, que provocaram fissuras e inquietações, na certeza da absoluta necessidade de abirmos as diversas caixas: a caixa da experiência, da formação, dos gêneros, das diferenças e dos “ismos” que (ainda) nos capturam. A todes que me ensinaram a insistir em uma educação como prática de liberdade....

### **3- Tecendo reflexões: educar o olhar para encarar a abertura da caixa**

A carta apresentada narra apenas algumas de nossas experiências docentes, profissionais e nas andanças nos espaços de formação, a modo de escrituras (Evaristo, 2020). Abrir a caixa da formação-Pandora é se deixar inundar pela direção da coragem da verdade, em um exercício parresoiástico de lidar com nossa própria incompletude e capturas, compreendendo que fazer esse exercício é uma “maneira de abrir esse risco vinculado ao dizer-a-verdade, constituindo-nos de certo modo parceiros de nós mesmos quando falamos” (Foucault, 2010, p. 64). É se deixar tomar pela imprevisibilidade que o encontro com o outro e com as diferenças, encontro que demanda, como diz Larrosa (2014), parar para ouvir, sentir, dizer, mais devagar, demorando-se nas sutilezas que o cultivo da arte do encontro nos demanda. Encontros que cotidianamente nos incitam à invenção de novas formas de ver e pensar o mundo, em um contínuo exercício de educar nossos olhares. Segundo Zanella (2020), nossos olhares, portanto, estão sendo forjados/educados desde o momento em que nascemos, e dificilmente nos damos conta das estereotipias, dos enrijecimentos, dos vieses de classe social, de etnia, de gênero, de condição cultural que caracterizam as leituras que fazemos da realidade. Tampouco da “historicidade dos próprios signos imagéticos que povoam os contextos em que nos inserimos e igualmente educam nossos olhares” (Zanella, 2020, p. 111).

A autora nos convida à educação de nossos olhares, inventando olhares sensíveis à diversidade, o que ela denomina de olhares estéticos, que “fundamentalmente passeiam, fluem, que estabelecem relações” (Zanella, 2020, p. 113). Olhares que são reeducados pela produção de outras imagens e paisagens em relação ao que está instituído e que possibilitará identificar o que recusamos de nós para poder reinventá-lo. Como nos assinala Foucault (1995),

[...] talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos que imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos desse “duplo constrangimento” político, que é a simultânea individualização e totalização própria às estruturas do poder moderno. A conclusão seria que o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar liberar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado, oporem nos livrarmos tanto do Estado quanto do tipo de individualização que a ele se liga. Temos que promover novas formas de



subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposta há vários séculos (Foucault, 1995, p. 239).

Lançando olhares estéticos/instituintes à formação e ao currículo, tomando gênero, raça e sexualidade como instituições, podemos colocar em análise o agenciamento de práticas que eduquem nosso olhar para dar passagem àquelas técnicas de produção de subjetividade e formas de governo das instituições, envolvendo centralmente uma recusa daquilo que somos hoje e do que estamos em via de deixar de ser. Tais práticas se constituem em elementos fundamentais da genealogia do poder e da ética de Michel Foucault, diretamente ligados à capilaridade e transversalidade dos enfrentamentos sociais cotidianos, que envolvem produção de corpos e subjetividades. Nesse sentido, Zanella (2020, p. 115) faz o convite para:

- Olhar para o que se repete, para as reificações que caracterizam nosso cotidiano e reconhecer o modo como nos cegamos para as possibilidades de diferir e de acolher as diferenças;
- Compreender que igual nunca é o mesmo, assim como nossos olhares não o são. Desse modo, a mesma realidade da qual participamos diariamente, os mesmos caminhos, os mesmos lugares, objetos e pessoas, podem revelar algo nunca visto, detalhes despercebidos, ângulos envoltos nas aparências da superfície, diferenças em razão de cores, sabores, texturas, luminosidades; com nossos modos de expressão igualmente podem acolher novas possibilidades;
- Romper com o instituído não é tarefa fácil, pois abala certezas e convicções e nos lança diante de um novo, do imprevisto (Zanella, 2020, p. 115).

Novidade à que Pandora se confrontou ao decidir abrir a caixa que, com a disponibilidade de uma grande curiosidade, continha dentro de si muitos elementos com potencial de danificar o mundo. Pandora nos ensina caminhos para nos dispor ao novo, aos imprevistos e ao acaso dos encontros que vão forçar nosso pensamento para reverter o “mal” da caixa em desafiadoras tarefas que a linguagem do distinto nos coloca. Nesse sentido, apontamos pela procura pela alteridade que recupera a linguagem do diferente e a capacidade de escuta para se estranhar e se surpreender (Han, 2017). Para nos endereçar caminho a isso, a continuação nos colocamos em aberturas de outras análises relacionadas à educação dos nossos olhares e como ela tem a potencialidade de reverter o “mal” de algumas caixas que nos dispomos a abrir.

#### **4- Abrindo as análises: educando nossos olhares e revertendo o *mal* da caixa em potência**

A partir da educação dos nossos olhares, podemos acionar a dimensão da escuta e da partilha do sensível. Larrosa (2014) nos convida à escuta na arte do encontro. Por sua vez, Rancière (2009, p. 16) nos convida à partilha do sensível, abordando a possibilidade de um comum partilhado e de “ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz”, da atividade que se exerce. De nossos lugares, de quem fomenta reflexões e novos olhares, o que podemos (re)pensar do gênero, da raça e da sexualidade em espaços formativos?

Pensar gênero implica em pensar as diferenças. Kilomba (2019) nos interpela: quem pode falar? Interpeladas pela autora, invertamos a reflexão: quem não consegue escutar? O que não se suporta ouvir que é enquadrado como “passional”, “emotivo”, “romântico”, “ativista” portanto, menos “rigoroso”, “acadêmico” e “científico”? Que capturas formatam



os olhares e os ouvidos de quem não consegue ouvir suas histórias, não consegue ler suas produções, tomando-as como algo menor?

Nesta tarefa de estabelecer um recorte ao processo de conceptualizações do gênero, mantemos uma dúvida persistente sobre os usos desse conceito. abigail campos leal (2020) amplifica essa dúvida em relação à dimensão epistemológica e a coloca em suspeição “questionando a concepção eurobranca de estudo”. Nesse sentido, a sua aposta se conecta com a nossa em relação aos contextos das “vidas pretas y trans (articuladas mas entendidas também em suas particularidades), [para quem] os estudos funcionam tanto como cura (dimensão terapêutica) quanto arma (dimensão bélica)” (leal, 2020, p. 65). Dessa forma, colocamos o gênero em aberturas possíveis, porque consideramos a multiplicidade de enquadramentos teóricos que dele se têm feito e que alimentam diversas produções de conhecimento, com diferentes interesses.

Consequentemente, a perspectiva de gênero que só vê mulheres e homens cis, assume que a perspectiva de gênero é a solução universal para todos os problemas. Em questão de gêneros e sexualidades, para manter uma intenção trans-formadora, concordamos com Gracia Trujillo (2014, p. 65) em que é necessário “acabar con el concepto de género como sinónimo de (bio) mujeres, y sacarlo, de manera urgente, del marco de la heteronormatividad, teniendo en cuenta la intersección de muchas otras variables”. Porque se pensamos em relação à sexualidade, o que se impõe nos currículos? A cisgeneridade e a heterossexualidade atuam como instituições invisíveis, que se impõem como norma fazendo com que corpos e modos de vida dissidentes, que perfazem a nossa vida, sejam patologizados, segregados e deixados à margem, o que produz mortificação e aniquilamento, movimentos contrários à afirmação de psis comprometidas social, ética e politicamente.

## **5- Considerações para continuar abrindo caixas de Pandora**

As escrevivências que recuperamos no formato de carta, fazem emergir indagações sobre os processos de estabelecimento da cisgeneridade em ordem de hierarquia epistêmica em relação às produções vindas de campos epistêmicos das pessoas trans. Mas se viramos a chave, conseguimos educar nosso olhar e nos atentar para os signos (Rocon, 2021) que, assim como Pandora, fazem emergir possibilidades de transformação, revertendo o mal da caixa em potência.

Aos modos de partilha do sensível, com nossas escrevivências e pela arte dos encontros, conseguimos educar nossos olhares para nos implicar na construção de currículos que se orientem pela força dos signos trans e pela produção e afirmação das diferenças. Por meio da nossa carta e aos modos de Jacques Rancière (2005) evocamos os “atos estéticos como configurações da experiência, que ensejam novos modos de sentir e induzem novas formas da subjetividade política” (p. 11) . Forças que evocam uma amplificação de modos de existir que se afirmam na contestação do sistema heterocisnormativo que se pretende regendo nossas vidas.

A partir do contato com as nossas escrevivências por meio desta carta, consideramos que se torna possível promover experimentações textuais, políticas e sensíveis, com uma força interrogativa sobre os saberes em torno da produção do currículo em psicologia. Assim, trilhamos a dimensão ético-política de afirmar o compromisso social da psicologia, compromisso que é tecido no cotidiano das salas de aula, dos espaços formativos, das múltiplas áreas de atuação, das diversas direções teórico-metodológicas, na irrevogável afirmação da vida.



## Referências

- Baptista, L. A. (1999). *A cidade dos sábios reflexões sobre a dinâmica social nas grandes cidades*. Editorial Summus.
- Bento, M. A. Silva (2014). Branqueamento e branquitude no Brasil em Carone, Iray; Bento, Maria Aparecida Silva (Org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 6<sup>ed</sup>. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Carneiro, S. (2003). *Mulheres em movimento. Mulher, mulheres*. Estud. av. 17 (49).
- Collins, P. H. (2019). *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. 1a edição - São Paulo: Boitempo.
- Deleuze, G.; Guattari, F. (1992). Os personagens conceituais em Deleuze, G; Guattari, F. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34.
- Evaristo, C. (2020). A Escrivência e seus subtextos em Duarte & Rosado (Org.). *Escrivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte.
- Foucault, M. (1995). O sujeito e o poder em: Dreyfus, H.; Rabinow, P. (Org.). *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense/Universitária.
- Foucault, M. (2010). *O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)*. São Paulo: Martins Fontes.
- Gracia Trujillo (2014). *El feminismo queer es para todo el mundo*. Libros de la Catarata.
- Han, Byung-Chul (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- Kilomba, G. (2019). *Plantation Memories*. Editorial Unrast Verlag.
- Larrosa, J. (2014). *Tremores: escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Radi, B. ; Pagani, C. (2020). La Educación Sexual Integral como tecnología cisnormativa en *Revista del departamento de Filosofía Avatares filosóficos #6* . ISSN 2408-431X
- Rancière, J. (2009). *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: Editora 34.
- Ribeiro, D. (2017). *O que é lugar de fala?* . Belo Horizonte: Letramento: Justificando.
- Rocon, P. (2021). *Clínica (Trans)sexualiza(dor)a. Processos formativos de trabalhadores da saúde. 1. ed*. Salvador: Devires, 2021.
- Rolnik, S. (1993). Pensamento, corpo e devir. Uma perspectiva ético/estética/política no trabalho acadêmico em *Cadernos de Subjetividade/Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP. São Paulo, v.1, n.2*.
- Souza, N.S. (2021). *Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Spivak, G. C. (2014). *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Zanella, A. V. (2020). Sobre olhos, olhares e seu processo de sua constituição. En: Zanella, A. *Psicologia histórico-cultural em foco: aproximações a alguns de seus fundamentos e conceitos*. Florianópolis: Edições do Bosque/UFSC pp. 107- 116.

## Notas

<sup>1</sup>Formada em Psicologia pela Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina (2012). Mestra em Psicología Institucional (PPGSI), bolsista CAPES (2016-2018). Doutora em Psicologia (PPGP), (2018-2022), ambas formações pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Brasil. Pesquisadora no Grupo de Estudos sobre Aborto (GEA) pertencente al Núcleo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades - NEPS / UFES, vinculada al



Centro de Educação de esta universidade. Doutoranda no Programa de Psicologia de la Universidade Federal do Ceará, bolsista FUNCAP.

<sup>2</sup>Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES (1996), especialização em Psicologia Jurídica, especialização em Projetos Sociais; mestrado em Psicologia Institucional - UFES (2011), doutorado em Educação - UFES (2016). Pós-doutorado pelo PPGPSI/UFES. Atualmente é Professora Adjunto II no Departamento de Psicologia (CCHN - UFES). Coordenada o Grupo de Pesquisa Infâmias Resistências. Pesquisa políticas públicas, medidas socioeducativas, adolescências e juventudes, narrativas, feminismos, produção de subjetividades infames, processos de exclusão social, epistemologias outras.

<sup>3</sup>Psicóloga e Mestre em Psicologia Institucional pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Possui especialização Lato Sensu em Análise Institucional, Esquizodrama e Esquizoanálise: Clínica de Indivíduos, Grupos, Organizações e Redes Sociais pela Fundação Educacional Lucas Machado e Faculdade de Ciências Médicas em parceria com a Fundação Gregório Barenblitt de Minas Gerais. Têm experiência nas áreas de Psicologia Clínica, Assistência Social (SUAS), Socioeducação, Gestão de Políticas Públicas, Gerenciamento de Projetos, Direitos Humanos, Diversidade Sexual e Gênero. Foi professora substituta no Departamento de Psicologia da UFES de 2019/2 até 2021/2 ministrando as disciplinas de Psicologia da Educação e Psicologia I. É pesquisadora nas áreas de infâncias, juventudes, sexualidades, masculinidades, gêneros, feminismos e política LGBTI+. Foi Conselheira Titular no Conselho Regional de Psicologia (CRP16) nos anos de 2016 a 2019 e representou a Região Sudeste no Grupo de Trabalho do Conselho Federal de Psicologia (CFP) que discutiu a atuação da psicologia no âmbito das medidas socioeducativas de 2015 a 2019. Presidiu o Conselho Estadual para a Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (CELGBT+) na gestão de 2019 a 2021. Atua como Psicóloga Clínica e Psicóloga na Secretaria de Estado de Direitos Humanos (SEDH), como referência técnica nas temáticas de Diversidade Sexual e Gênero. Coordena a Comissão de Gênero e Diversidade Sexual e está na Vice Presidência no VII Pleno do CRP 16

<sup>4</sup>Graduada desde 2007 pela Universidade Federal do Espírito Santo. Durante a graduação, passou por projetos de pesquisa, extensão e estágio na área da Saúde Mental. Após formada direcionou sua atuação para a área da Assistência Social, tendo atuado no três níveis de complexidade da política ? Proteção Social Básica (Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e CRAS), Proteção Especial de Média Complexidade (CREAS e Programa de Execução de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto) e Proteção Especial de Alta Complexidade (Acolhimento Institucional). Especialista em Psicologia em Interface com a Justiça pelo Programa de Pós-graduação Lato sensu da Faculdade Católica Salesiana do Espírito Santo. Mestre pelo Programa de Pós-graduação stricto sensu em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo. Foi conselheira efetiva do V Pleno do Conselho Regional de Psicologia da 16a região - ES, na gestão de 2016 a 2019. Pesquisadora de juventudes, relações raciais e gênero. Foi servidora pública no município de Santa Maria de Jetibá - ES, como psicóloga, no Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) do CRAS, na Política de Assistência Social. Membro da Coletiva Revolução Materna. Membro da Articulação Nacional de Psicólogas(os) Negras(os) e Pesquisadores - ANPSINEP ES. Docente do curso de Psicologia da UniSales - ES.



## LA ENTREVISTA NARRATIVA. UNA EXPLORACIÓN COLECTIVA Y EN COMUNIDAD A PARTIR DE EXPERIENCIAS DE VIAJES DE FORMACIÓN DOCTORAL

### A ENTREVISTA NARRATIVA: UMA EXPLORAÇÃO COLETIVA E COMUNITÁRIA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE UMA VIAGEM DE FORMAÇÃO DOUTORAL

### THE NARRATIVE INTERVIEW. A COLLECTIVE AND COMMUNITY EXPLORATION BASED ON EXPERIENCES FROM DOCTORAL TRAINING TRIPS

Elena Heritier<sup>1</sup>

Gustavo Vicini<sup>2</sup>

Lidia Quintana<sup>3</sup>

María Florentina Lapadula<sup>4</sup>

Nicolás Braun<sup>5</sup>

#### **Resumen**

La entrevista narrativa (EN) se destaca como una valiosa herramienta en la formación en investigación, priorizando la escucha auténtica de las historias de vida de los informantes. Al enfocarse en las experiencias de los sujetos busca generar un conocimiento narrativo único. El investigador narrativo enfrenta un trabajo arduo y minucioso: la identificación de informantes relevantes y la elaboración de un guión que facilite la narración sin influenciar las respuestas. La co-construcción del relato y la posterior participación del informante en la revisión del contenido son elementos esenciales del proceso. La EN permite descubrir las tramas de sentido que sostienen los relatos y contribuye significativamente a la formación en investigación narrativa al preservar perspectivas individuales y facilitar la reconstrucción de eventos sociales. La EN capacita a los investigadores en formación para pensar de manera diferente y establecer interacciones significativas con otros. En última instancia, la EN nos acompaña en un viaje narrativo de la vida misma, proporcionando una herramienta valiosa para comprender y compartir experiencias. A lo largo de este artículo presentaremos una caracterización de la EN. Para ello pensamos en un viaje, que se inicia con la planificación, que continúa en un momento de estadía como desarrollo y como encuentro con (nos)otros(as) que se convierten en entrevistado o entrevistada y que cierra en la vuelta, entendiendo a ésta como un permanente regreso que todo el tiempo nos lleva a distintos puntos de nuestro viaje, tres momentos que serán la clave para nuestra apuesta inicial.

**Palabras clave:** entrevista narrativa; formación doctoral; experiencia colectiva

#### **Resumo**

A entrevista narrativa (EN) destaca-se como um elemento valioso na formação pela pesquisa, prioriza a escuta autêntica das histórias de vida dos informantes. Ao focar nas experiências dos sujeitos, procura gerar um conhecimento narrativo único. O



pesquisador narrativo enfrenta um trabalho árduo e meticuloso: identificar informantes relevantes e desenvolver um roteiro que facilite a narração sem influenciar as respostas. A co-construção da história e a posterior participação do informante na revisão do conteúdo são elementos essenciais do processo. A EN deixar-nos descobrir as tramas de sentido que sustentam as histórias e contribui significativamente para a formação na investigação narrativa, preservando as perspectivas individuais e facilitando a reconstrução de acontecimentos sociais. A EN forma aos pesquisadores em formação para pensar de jeito diferente e estabelecer interações significativas com outras pessoas. Em última instância, a EN acompanha-nos numa viagem narrativa da própria vida, proporcionando um elemento valioso para compreender e compartilhar experiências. Ao longo deste artigo apresentaremos uma caracterização da EN. Para isso pensamos numa viagem, que começa com o planejamento, que continua num momento de estadia como um desenvolvimento e como um encontro com (nós) outros que tornamos em entrevistado ou entrevistada e que se encerra no retorno, entendendo que isso é como um retorno permanente que nos leva sempre a diferentes pontos do nossa viagem, três momentos que serão a chave da nossa aposta inicial.

**Palavras chave:** entrevista narrativa; formação doutoral; experiência coletiva.

### Summary

The narrative interview (EN) stands out as a valuable tool in research training, prioritizing authentic listening to the life stories of informants. By focusing on the experiences of the subjects, it seeks to generate unique narrative knowledge. The narrative researcher faces arduous and meticulous work: identifying relevant informants and developing a script that facilitates the narration without influencing the responses. The co-construction of the story and the subsequent participation of the informant in the review of the content are essential elements of the process. EN allows us to discover the plots of meaning that sustain the stories and contributes significantly to training in narrative research by preserving individual perspectives and facilitating the reconstruction of social events. NE trains researchers-in-training to think differently and establish meaningful interactions with others. Ultimately, EN accompanies us on a narrative journey of life itself, providing a valuable tool to understand and share experiences. Throughout this article we will present a characterization of EN. To do this we think of a trip, which begins with planning, which continues in a moment of stay as a development and as an encounter with (us) who become the interviewee and which closes on the return, understanding This is like a permanent return that always takes us to different points of our journey, three moments that will be the key to our initial bet.

**Keywords:** narrative interview; doctoral training; collective experience

Recepción: 30/04/2024

Evaluado: 07/05/2024

Aceptación: 23/05/2024

### Introducción

La investigación narrativa es definida por Clandinin y Connelly (1986) como el “estudio de cómo los humanos crean sentido al contar y volver y contar interminablemente relatos sobre sí mismos, que por igual reevalúan el pasado y crean un propósito para el futuro” (p.385). Los relatos que los seres humanos construyen nos acercan a los significados que elaboran de su experiencia particular y colectiva, en un contexto social,

político, histórico, económico y cultural determinado (Clandinin y Connelly, 1986; McEwan y Egan, 1998; Bolívar, 2002; Porta Vázquez y Yedaide, 2014).

Para aproximarnos a estos relatos existe una multiplicidad de dispositivos como la fotobiografía, videografía, grupos de discusión, diarios de viaje, documentación narrativa, atelier biográfico, narrativas de viaje, novelas biográficas, memorial, mirar, escuchar y sentir y la entrevista narrativa. En este escrito nos centraremos en esta última para desarrollar sus usos, posibilidades y limitaciones, para luego adentrarnos en trayectorias doctorales vitales que han puesto en juego el armado y cuerpo de dicho dispositivo.

La entrevista narrativa (a partir de ahora EN) es un método de investigación cualitativa, una técnica diseñada y sistematizada por el sociólogo alemán Fritz Schütze (1977). Está basada en tres marcos teóricos: el Interaccionismo Simbólico, la Fenomenología Social y la Etnometodología (Appel, 2005). Este dispositivo puede ser definido como una entrevista no estructurada, en profundidad que busca reconstruir fenómenos sociales desde la perspectiva de los (as) participantes (Jovchelovitch y Bauer, 2002). Alejándose de la forma clásica de pregunta-respuesta, esta se estructura en relación a un mínimo de componentes, por lo menos dos personas, entrevistador(a) y entrevistado(a), y lo que sucede y les sucede en ese encuentro (Delory-Momberger, 2012).

Según Delory Momberger (2014)<sup>6</sup>, el objetivo de la EN es escuchar la palabra de un individuo en un momento de su vida determinado, para “darse los medios de captar y comprender las biografías individuales, es decir, los espacios-tiempos singulares que cada uno configura a partir de la conjugación de su experiencia y de la historicidad de su experiencia, y de los mundos-de-vida, mundos comunes de pensar y de actuar en los que participa” (p.4). Esta herramienta permite que, a través de la narración de los sujetos, con una mínima intervención del(a) entrevistador(a), se pueda acceder de forma directa a los acontecimientos como fueron experimentados (Appel, 2005). Es una técnica de investigación potente ya que permite indagar sobre distintos contextos temporales pudiendo conocer acontecimientos que entrelazan el pasado, el presente y futuro (Yuni y Urbano, 2006).

A lo largo de este artículo presentaremos una caracterización de la EN. Para ello pensamos en un viaje, que se inicia con la planificación, que continúa en un momento de estadía como desarrollo y como encuentro con (nos)otros(as) que se convierten en entrevistado o entrevistada y que cierra en la vuelta, entendiendo a ésta como un permanente regreso que todo el tiempo nos lleva a distintos puntos de nuestro viaje, tres momentos que serán la clave para nuestra apuesta inicial.

Recepción: 30/04/2024

Evaluado: 07/05/2024

Aceptación: 23/05/2024

## **Desarrollo**

### ***Entrevista narrativa biográfica. Lineamientos conceptuales***

La EN puede ser tomada tanto como un método de investigación cualitativa, como así también como un instrumento de investigación. Desde una mirada empírica, lo que da forma a la EN es que se trata sobre el relato de la propia vida, sin condicionamientos externos. Es decir, una de las características principales de la EN es que el informante no es interrumpido, sino acompañado, en su relato (este tema se ampliará en el apartado “Desarrollo del viaje”). De acuerdo a Appel (2005), la EN se estructura sobre dos marcos teóricos:

- La teoría narrativa: presenta la idea de que las narraciones sin previa preparación/estructuración son aquellas que se acercan a los hechos con mayor veracidad. Esta situación es lo que puede despertar ciertas *presiones* que lleve al narrador a configurar su subjetividad y rememorar hechos que no sean placenteros.
- La teoría biográfica: sostiene la presencia de ciertas actitudes y conceptualizaciones sobre las propias experiencias biográficas de quien narra. Entre algunos de ellos nombra los patrones institucionales de inserción del narrador, la configuración de identidad, las trayectorias biográficas y esquemas de actuación relevantes.

En base lo antedicho, se puede entrever que la EN no es sólo estrictamente un método o técnica de investigación, sino también una herramienta de reconfiguración subjetiva y que posibilita también habitar narraciones de otros sujetos. Por ello, es el/la investigador(a) quien, en un rol activo, involucrado y afectado por el objeto de estudio, va a buscar para dejarse sorprender por los mundos que encuentre. La pregunta que se realiza no se efectúa como una hipótesis, incitando a respuestas determinadas. El dato no está dado, sino que es producto de una co-construcción, en la que investigador(a) e informante son mutuamente afectados(as). Las interacciones posibles se dan bajo la idea de la multiperspectividad y multicausalidad en los juegos del tiempo (ubicación temporal-espacial). Esto implica que múltiples miradas darán lugar a causas diversas y, por ende, a efectos múltiples. Incluso, habrá nuevas perspectivas si los relatos o escritos son leídos en otros tiempos y contextos.

La EN, lejos de estar desprovista de una estructura organizativa, como todo dispositivo de investigación, ha de corresponderse con fases o momentos para actuar como tal. A grandes rasgos, podemos diferenciar tres momentos claves de la EN: la preparación previa, la fase de entrevista y la transcripción y re-interpretación de la misma. Pensando en la EN analógicamente como un viaje que tiene lugar y momento de inicio, pero no de regreso, nos abocaremos a desarrollar la planificación del viaje (fase de preparación), el desarrollo del viaje (fase de entrevista propiamente dicha) y el regreso (fase de transcripción y re-interpretación de la misma).

### ***Planificación del viaje***

Al embarcarnos en este artículo devino de una producción del recorrido doctoral (Doctorado en Educación, CONEAU Res. N° 12.106/16) en donde decidimos planificar un video a ser realizado de forma colectiva; para ello compartimos recursos diversos en el espectro de nuestro alcance, para finalmente decidir llevar a cabo una entrevista narrativa, con el fin de vivenciar la experiencia y profundizar nuestro conocimiento sobre la investigación biográfico-narrativa. Esta dinámica fue la disparadora que luego nos adentró en la formalización de EN en la producción de nuestras tesis doctorales. Por ello, la elaboración zarpó de forma colectiva desde sus inicios.

En una primera instancia, profundizamos y socializamos las lecturas realizadas sobre la EN abordando diferentes autores que desarrollan el tema (Bolívar, Domingo y Fernandez Cruz, 2001; Jovchelovitch y Bauer, 2002; Mendicoa, 2003; Yuni y Urbano, 2006; Appel, 2005; Marradi et al., 2007; Delory-Momberger, 2012; Ramallo y Porta Vázquez, 2017). Si bien las reglas de la EN son de tipo ideal (Jovchelovitch y Bauer, 2002), conocer las mismas nos permitió poder desarrollar esta práctica teniendo estas como faro.

Posteriormente, nos centramos en la planificación de la misma y para ello decidimos la población con quién trabajaríamos (Appel, 2005): desde un muestreo intencional (Marradi et al., 2007) seleccionamos un único sujeto, el Dr. Jonathan Aguirre, quien forma parte del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEEd) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, donde el Grupo de Investigaciones dirigido por el Dr. Luis Porta Vázquez desarrolla sus investigaciones desde una perspectiva biográfico-narrativa. Por esta razón, creímos que era un participante clave para llevar a cabo nuestro objetivo.

Luego de esta selección nos centramos en identificar, conocer y relacionarnos con el principal informante (Appel, 2005). Para ello exploramos su currículum, los trabajos de su autoría, la selección de la bibliografía central de sus investigaciones y los referentes presentes en su formación como investigador. Esta información fue vital para construir el tópico inicial de la EN: “Trayectoria como investigador desde el enfoque narrativo biográfico y (auto)biográfico”, un eje amplio que, según indica Jovchelovitch y Bauer (2002), debe ser parte significativa de la experiencia individual y colectiva del sujeto, sin dar datos precisos como fechas, lugares o individuos. El armado del guión sobre ejes temáticos, en contraposición a la pregunta, es uno de los puntos que permite diferenciar la EN de la entrevista convencional. En la EN, el investigador ha de tratar temas que sean parte significativa de la experiencia del informante, a la vez amplio; no ha de referirse a nombre, fechas o lugares. También es posible utilizar diferentes recursos que permitan al informante “navegar” en su propia experiencia (imágenes, objetos significativos, líneas de tiempo, etc). Valles (1999), utilizando el concepto de entrevista en profundidad, sostiene que el guión “contiene los temas y subtemas que deben cubrirse, de acuerdo con los objetivos informativos de la investigación, pero no proporciona las formulaciones textuales de preguntas ni sugiere las opciones de respuesta” (p.204)

Por medio de llamadas y correos electrónicos establecimos el contacto. En una primera oportunidad, dimos a conocer las intencionalidades y el marco desde el cual se desarrollaría la entrevista. En otra instancia más avanzada explicitamos el eje temático sobre el cual nos centraríamos. En este último caso, se le sugirió que podría llevar material y objetos significativos según su percepción, sin limitarnos como entrevistadores(as) a introducirlo mediante recursos visuales seleccionados según nuestra mirada.

### ***Desarrollo del viaje***

El segundo gran momento de la EN es el acto de la entrevista en sí. Como primera aproximación, consideramos que

la entrevista biográfica consiste en reflexionar y recordar episodios de la vida, donde la persona cuenta cosas a propósito de su biografía (vida profesional, familiar, afectiva, etc), en el marco de un intercambio abierto (introspección y diálogo), que permita profundizar en su vida preguntas y escucha activa del entrevistador, dando como resultado una cierta “coproducción” (Bolívar, Domingo & Fernández. 2001, p.159)

Es el momento en el que investigador(a) e informante se encuentran (preferentemente de forma física) para comenzar a poner en palabras determinados ejes temáticos. Continuando con la metáfora del viaje, una buena preparación (planificación de la entrevista), hará que el viaje sea lo más provechoso posible. Será fundamental que el/la investigador(a) conozca las acciones que este ha de ejercer (siendo principalmente *la escucha*), como así también las que debe provocar en el informante. El/la investigador



(a), en el ejercicio de su rol- en primera instancia-ha de generar un clima de confianza que permita la apertura del informante. Dada la condición que en las entrevistas *convencionales* es clara la figura del/la investigador(a) como un preguntador hábil, el cual espera una buena respuesta en base a su trabajo de investigación, ha de recalcarse de forma explícita el rol , en tanto se interesa por escuchar la historia que el informante tenga para contar sobre temas específicos.

En tanto estructura, Jovchelovitch y Baur (2002) sostienen que la EN tiene cuatro fases que caracterizan el momento de la entrevista: una parte de iniciación, la narración principal, un momento de preguntas y la fase conclusiva (lo que Appel (2005) denomina “la salida”). A continuación, se detallarán brevemente las mismas.

### ***Fase de iniciación***

En una primera instancia, se le ha de explicar brevemente al informante en contexto en el que se presenta la investigación. Si bien en el contacto previo se le avisará al informante que la entrevista será grabada y utilizada, es recomendable volver a afirmar ese acuerdo (Jovchelovitch y Bauer, 2002) . Esto principalmente ocurre en los casos en los que el/la entrevistador(a) forma parte de un grupo de investigación y no realizó el primer contacto con el mismo.

Una de las características de la entrevista narrativa es que las interpelaciones no se presentan en formas de preguntas directas, sino en ejes temáticos que dan la posibilidad al informante de llevarse así mismo su propia experiencia e historia (Appel, 2005). Será el tema el que derive al diálogo. Recuperando las ideas de Appel, “La invitación para contar su historia de vida personal es la actividad inicial para impulsar una narración autobiográfica. No existe una pregunta inicial estandarizada, sino que se deben tomar en cuenta las formas “culturales” adecuadas” (2005, p.9). Es importante destacar el énfasis en denotar que el entrevistador ( luego de la presentación y bienvenida ya mencionada) contextualiza el eje temático de lo que sería la investigación; en este caso se lo invita a producir su relato en torno a su trayecto como investigador narrativo. Este eje es presentado de forma abierta y general para que el informante tenga la posibilidad de sumergirse sobre esa temática en los acontecimientos que desee hasta donde desee.

### ***Narración principal***

Luego de la presentación del primer tema por parte del entrevistador, se entra en lo que se llama la narración principal. La misma será producto del planteamiento inicial; por ello el mismo ha de ser lo suficientemente amplio, de manera que permita al informante desenvolver su narración desde sus inicios al tiempo actual, dejando que fluya en el recorrido de los tiempos. Aquí el entrevistador debe limitarse a escuchar y dejar hablar a la otra persona. No ha de interferir en el desenvolvimiento oral, pues ahí se encuentra la potencia de la entrevista narrativa (Jovchelovitch y Bauer, 2002). La centralidad está en el sujeto que narra. Para motivar o incentivar la fluidez de la historia, el entrevistador ha de asentir a lo que va escuchando. Puede ir acotando con palabras o expresiones que manifiesten interés (como “¿ah sí?”, “hmm”, “mirá”); incluso se puede reaccionar emocionalmente ante algo que consideren relevante. Es posible que sea el momento de desarrollo más extenso de parte del informante. La narración principal finaliza cuando el informante expresa alguna frase de conclusión, como “esto ha sido todo” o “creo que eso es todo lo que tengo por contar”. En el caso de nuestra entrevista, el informante concluye diciendo: “Tendríamos mucho más para decir porque en cada uno de los puntos que yo recorrí hoy podría estar hablando dos horas pero entiendo que hay que



avanzar un poco en la entrevista, poco no sé si va por ahí la pregunta pero por ahí, por ahí fue, mi acercamiento”. Aun así, hemos de asegurarnos de ello, por lo que podemos interpelar al informante con alguna frase como “¿eso es todo lo que desea contar?” o “¿hay algo más que gustase decir?”.

### ***Momento de preguntas***

Dada por concluida la narración principal, llega un momento de preguntas por parte del entrevistador. En estas preguntas se ha de recuperar aquellos tópicos sobre los cuales se desee que el informante profundice. Para realizar las mismas, hay cuestiones que han de tenerse en cuenta para respetar la entrevista como EN. Según Jovchelovitch y Bauer (2002) han de evitarse las preguntas del “¿por qué?”, en tanto en la EN narrativa el entrevistador busca más que analizar comprender las palabras e ideas del otro. Asimismo, se deben dejar afuera aquellas preguntas que cuestionen las opiniones o actitudes frente a determinados hechos como tampoco contradecir la narración principal. Un marcador que siempre aparece en las narrativas son los marcos sociales (cuestiones exmanentes). Cuando hay narración, emergen los marcos sociales en tanto están contextualizadas social y políticamente. Algunos marcos aparecen con más fuerza y otros con menos. Las preguntas han de orientarse sobre tópicos que se hicieron presente en la narración o que se relacionan con el proyecto de investigación (Jovchelovitch y Baur, 2002). El entrevistador ha de utilizar su habilidad para generar preguntas de cuestiones exmanentes en aspectos inmanentes.

### ***Fase conclusiva***

Según lo desarrollado por Appel (2005) es recomendable un momento de salida, cómo última instancia, luego de haber terminado la entrevista formal. Este momento se produce con el grabador apagado y debe tomarse un tiempo más para entablar diálogo con el informante. Esta forma de intercambio se caracteriza por presentarse en un clima de mayor distensión y confianza. Las palabras fluyen de forma más coloquial. Si bien esto no queda registrado como parte de la entrevista, puede permitir al investigador luego comprender con mayor exactitud acontecimientos que se hacen presentes en la narración. En este momento es posible interpelar al informante con preguntas del tipo que no estaban permitidas en la fase anterior. En relación a nuestra entrevista, este momento permitió intercambiar sensaciones sobre sus vivencias en Buenos Aires luego de realizar sus entrevistas, así como las estrategias que llevó a cabo en el análisis de las mismas.

Appel (2005) expone que el/la entrevistador(a) puede tener un diario personal o anotador consigo, de forma que anote comentarios o ideas importantes que permitan una transcripción y análisis lo más fiel posible a la narración y, posiblemente, a los fines de la investigación.

### ***El regreso***

Diferentes autores (Bertaux, 2001; Jovchelovitch y Baur, 2002; Appel, 2005; Porta Vázquez, 2020) indican que la acción posterior a la entrevista es la transcripción de la misma, recomendando que sea realizada por el(la) mismo(a) entrevistador(ar), con el fin de recuperar y acercarse de forma más estrecha a la voz del entrevistado(a). Es de importancia no interferir o condicionar el lenguaje oral en la textualización de la entrevista. Se propone el envío inmediato de la misma al entrevistado/a para que pueda colocar apuntes y resonancias sobre la misma. “Es importante que, una vez transcritas o



practicado un primer análisis, estén a disposición del entrevistado, de modo que puedan ser dialogadas y compartidas” (Bolívar, Domingo & Fernández Cruz, 2001, p.168). Sólo posteriormente a esta entrega, se puede comenzar el trabajo de análisis. Este mismo punto es recuperado por nuestro entrevistado, en la fase conclusiva de nuestra EN: “Hay silencios, hay formas de preguntar, hay formas de repreguntar, hay maneras y latiguillos de cómo empezar una entrevista que no aparecen en los manuales, que no aparecen en el libro y que aparecen viendo a otro haciendo el oficio”, (Aguirre Jonathan, comunicación personal, 24 de noviembre del 2020) nos relataba nuestro director de tesis su experiencia en relación a las entrevistas realizadas en su trayectoria como investigador narrativo. Será tarea del/la investigador(a) puntualizar aquellos aspectos que considere inminentes para retomar, en caso de existir la posibilidad de realizar otra EN con el/la mismo/a informante. Estos son los que se pueden considerar- de acuerdo a Domingo, Bolívar y Fernández- los incidentes críticos los cuales son entendidos como “eventos en la vida individual, seleccionados en función de que marcaron particulares direcciones o rumbos.” (2001, p.172). Los incidentes permiten delimitar fases o la aparición de personas críticas como así también condicionan/explican los cambios operados.

El análisis comienza muy pronto y se desarrolla simultáneamente a la recopilación de las EN. Los resultados del análisis de las primeras entrevistas no sólo se integran en el modelo en construcción sino que se incorporan al guión durante el proceso de investigación. También influyen en la elección de las personas que se entrevistarán con posterioridad. Siguiendo a Bertaux (2001) no se trata de extraer todos los significados del contenido de las EN sino sólo los pertinentes, los que pueden ayudar al estudio del objeto de investigación y que adquieren en este caso la condición de indicios. Esos significados se refieren a diferentes «niveles» u órdenes de realidad.(Bertaux: 2001, p.74) . Se sugiere transcribir y analizar íntegramente las tres o cuatro primeras EN a modo de exploración pues en ellas se encuentran las primeras informaciones y resultan las más enriquecedoras en significados nuevos o bien son indicadores de la calidad de los /las informadores. A su vez, su análisis permite ir evaluando su propio rol en tanto entrevistador(a).

En cuanto al análisis propiamente dicho, Bertaux señala que el núcleo común en la estructura de las EN es diacrónica, “con esto queremos decir que los acontecimientos sobresalientes se han sucedido en el tiempo y que, por lo tanto, existen entre ellos relaciones previas y posteriores que son tan reales como los acontecimientos mismos.” (2001, p.79-80). Por lo tanto, la tarea analítica consiste en reconstruir la estructura diacrónica propia del relato teniendo en cuenta que su orden no es lineal (se producen saltos temporales , vagabundeo en los temas, vacíos, confusión de acontecimientos, ocultaciones, desplazamientos, etc.). Se debe solicitar al entrevistado algunas fechas o edades para tal reconstrucción pero sin exigir precisión de los acontecimientos. Se elabora un esquema de las escalas temporales para el análisis que contemplen el tiempo histórico colectivo y el tiempo biográfico para visualizar el itinerario a los fines luego de abordar las múltiples interacciones. Pueden surgir “zonas blancas” sobre las que no se ha recibido información (por omisión voluntaria, olvido o bien por reserva); luego de un análisis profundo se solicita esa información complementaria respetando el acuerdo previo con el objetivo de no aparecer como un acto invasivo desde el/la investigador(a). El análisis de EN tiene por objeto explicitar las informaciones y significados pertinentes que generalmente no aparecen en la primera lectura; ellas van surgiendo junto con otras en el transcurso de las lecturas sucesivas. Cada lectura y relectura va revelando

nuevos contenidos donde se juegan la imaginación y el rigor en el análisis comprensivo donde el/la investigador(a) aporta su mirada desde su propio horizonte interpretativo. El límite en la recolección y análisis de EN se guía por el criterio de saturación, es decir, se concluye con el ciclo de EN al encontrar la misma información en un aspecto o atributo ya que mayor volumen de material no aporta nuevas categorías de análisis (Yuni, Urbano, 2006).

Retomando a Ramallo y Porta Vázquez (2017), el propósito de nuestra EN fue hallar lo que es relevante y significativo para el entrevistado seleccionado y descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de su persona. A través de la misma pudimos acercarnos no sólo a cómo lleva a cabo su práctica como investigador narrativo sino también como eso lo interpela y constituye como sujeto. En las propias palabras del Dr. Aguirre: “ya mi manera de vivir y de sentir la investigación evidentemente fue narrativa” (Aguirre Jonathan, comunicación personal, 24 de noviembre del 2020).

### **Discusión: Recorridos vitales en los viajes doctorales**

Las palabras precedentes exponen conceptualizaciones, etapas y sentidos de la entrevista narrativa como instrumento de investigación. Las mismas devinieron de una propuesta de trabajo doctoral. A continuación se hará lugar a encontrarnos con una serie de recorridos vitales en donde el instrumento en cuestión se ha puesto en juego y cuerpo. Cada recorrido presentará, en primera persona, las decisiones que cada uno de nosotros ha tomado, a lo largo de las trayectorias de formación doctoral, en el trabajo de campo. La riqueza radica aquí no sólo en la formalización del instrumento, sino en el avistamiento de la expansión biográfica (Porta, 2021) como movimiento en constante crecimiento y transformación.

### ***Resignificar la política curricular desde las voces protagonistas***

En una de las tesis doctorales en curso nos proponemos conocer la formación inicial dirigida hacia los(as) estudiantes del Profesorado de educación primaria de la provincia de Buenos Aires a partir de los cambios curriculares propuestos en el año 2008. El objetivo principal de la misma es conocer cómo es la resignificación de la política pública por parte del cuerpo de profesores(as) en los microterritorios que conforman el aula y las instituciones de formación docente, en un contexto histórico, social, cultural, económico, político más amplio. A partir de esto es que buscamos profundizar desde los relatos de los (as) protagonistas sobre ¿Cómo se ha desarrollado el proceso de traducción y contextualización del cambio curricular para la formación inicial del Profesorado de Educación Primaria en Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica (ISFDyT) de la ciudad de La Plata en el período de 2008-2020? Esta pregunta abrió el camino a un proyecto de investigación en tránsito, que busca abordar las políticas educativas desde su rostro humano (Aguirre, 2021).

Con la intención de recuperar los relatos de los(as) profesores(as) que viven las aulas en educación superior es que decidimos realizar entrevistas biográfico-narrativas. Este proceso inició con una primera etapa donde pensamos a qué docentes invitar a participar de la investigación, teniendo en cuenta los objetivos de la misma convidamos a profesores (as) de campo de la práctica de ISFDyT que desempeñan su actividad en la capital de la provincia (La Plata). El primer contacto de ellos(as) fue vía correo electrónico, pero cabe aclarar que con la mayoría me une un vínculo laboral o personal. En esta misma etapa es que, entrelazado otras instancias de investigación de forma espiralada, construimos el guión de la entrevista, que conllevó diferentes reescrituras.



La versión final contó con cuatro tópicos principales: propuesta de enseñanza de campo de la práctica; diseño curricular; cambio curricular; y formación docente. Estos eran enviados previamente a los(as) entrevistados(as), solicitando que también pensarán tres experiencias significativas en su tránsito como docentes de educación superior para iniciar su relato.

El encuentro con cada uno(a) se dio en un marco de escucha atenta, silencios, respeto, humildad y admiración por sus trayectorias. En los relatos construidos de forma oral por las(os) docentes entrevistadas entrelazaban su vida personal con la profesional, y me acercaban a sus historias de enseñanza y a cómo resignificaron la política curricular seleccionada. Frente a ello me quedaba con todos los sentidos dispuestos a conocerlas y aprender sobre ellas.

Luego de ello, en la siguiente etapa transcribí cada una de las entrevistas para poder reconstruirlas. Al finalizar esta etapa se las envié para que puedan leerla y modificarla, ya que luego de nuestro encuentro podrían haber surgido nuevas reflexiones que quisieran compartir. Si bien muchas habían participado en investigaciones en otras oportunidades, comentaron que había sido la primera vez que accedían con posterioridad a sus relatos.

En este ida y vuelta constante, en este viaje en el que aún estamos embarcados(as), recuperamos a través de las entrevistas biográfico-narrativas modos de ser, hacer, sentir y resistir como formadoras(es) en el campo de la práctica, centrándonos en sus utopías, prácticas y reflexiones en torno a la enseñanza y la formación docente.

### ***Habitar la Educación Rural: Narrativas auto-biográficas de docentes y estudiantes***

En este viaje doctoral jugamos a imaginarnos un viaje en tren, recorriendo las escuelas de pueblos y parajes de la línea ferroviaria del juanchero que unió desde su inauguración en 1912 Vivoratá en el Partido de Mar Chiquita con Juancho en el Partido de General Madariaga, pasando por Nahuel Ruca, Calfucura y Macedo en un ir y venir por espacios sociales rurales diversos, complejos y heterogéneos. Habitar la educación rural a partir de las narrativas (auto) biográficas de docentes y estudiantes, en un intento de interpretar las prácticas de enseñanza y las relaciones y vínculos que se producen entre los distintos actores institucionales de la Educación Primaria en la segunda mitad del siglo XX es el objetivo central de nuestra propuesta. Habitar ruralidades, en espacios y tiempos diversos y no lineales (Ramallo,2018), en un escuchar, dialogar y en un narrar experiencias (Suarez,2004). En palabras de Porta (2021) “biografías que concatenan tiempos y espacios en territorios experiencias sensibles, en cuerpos sintientes y en vidas afectantes y afectadas” (Porta, 2021: Pág. 8) son el marco de desarrollo y producción desde nos posicionamos. Nos proponemos ante la necesidad del encuentro que se nos presente en este viaje poder detenernos, descender, tomar un camino rural o vecinal, llegar a un puesto de una estancia, volver a subir y repetirlo ante cada invitación recorriendo vi(d)as en ese ramal que unió, une y entran historias desde las ruralidades que conforman el paisaje, con tono de pasado y voces de presente, de relatos por contar desde escuelas que resisten en parajes y pueblos - la Escuela Primaria N° 6 del Paraje Juancho, la Escuela Primaria N° 7 de Macedo, la Primaria N° 9 de Nahuel Ruca, la Primaria N° 17 de Calfucurá y la E.P N° 10 de Vivoratá- que se mantienen en pie y le siguen dando vida a la educación rural.

Habitar escuelas rurales, parajes, estaciones del ferrocarril paralizadas por su cierre, para conocer quiénes son esos estudiantes, esas familias y esos docentes. Buscar voces, reunir las en una escucha, en un diálogo es el intento que nos permitimos a partir de la

entrevista narrativa, como instrumento utilizado y construido colectivamente. Estás, en palabras de Grinberg (2022), nos permiten acercarnos, siendo parte de “(...) un diálogo que ocurre entre capas y líneas que se mixturán y ensamblan entre docentes, estudiantes y familias. Voces que no buscan dar respuestas cerradas, sino abrirlas; aproximarnos a experiencias de vida, lecturas de esas vidas que, en la forma de un poliedro nos acercan a la escuela, a pensarla y vivirla en su hacer diario” (Grinberg, 2022: 13-14). La investigación narrativa nos permite salirnos de esa mirada desde afuera, de observaciones normadas por relatos oficiales y alejadas de sus actores al momento de la escritura, para ser parte en la individualidad y en lo colectivo desde ese espacio temporal definido por esa variedad de significados, valores y peculiaridades (Ramallo y Porta 2017).

Ahora bien, cómo seleccionar a quién/es entrevistar, qué técnica utilizar, fue una tarea difícil de resolver. Es en este momento donde tomamos la decisión de utilizar la técnica de muestreo virtual online. Utilizando la página de Facebook “Vivoratá, haciendo historia desde el aula”<sup>7</sup>, nos permitió este inicial acercamiento para conocer a esos primeros estudiantes, tomando como criterio de selección quienes han participado con comentarios en las fotos que se han subido a la página de Facebook en cuestión. A estos se les envió mensajes individuales de forma privada desde esta red social, con el propósito de relatar nuestra apuesta. Las respuestas de aceptación fueron la clave para llevar adelante nuestras primeras entrevistas en profundidad. En un segundo momento, que es el actual por donde estamos transitando, estamos utilizando la técnica bola de nieve que nos permite el contacto con nuevos estudiantes y docentes nombrados estos por nuestros iniciales entrevistados/as. Esta técnica nos posibilitará seleccionar para tener representados estudiantes de las cinco escuelas primarias, de ambos sexos y de familias cuya ocupación sociolaboral hacen al entendimiento socio-histórico de las escuelas, los parajes y la Línea Ferroviaria del Juanchero. La selección de los docentes para las entrevistas se hace a partir de las condiciones de su edad, es decir que se encuentren en posibilidad de realizarlas.

Es importante destacar que la elaboración de los guiones de estas entrevistas fueron pensadas para estudiantes y para docentes, las mismas fueron dialogadas con los directores de tesis y con colegas con quienes compartimos este viaje doctoral. Considero clave para este momento de elaboración de los guiones como para el momento de las entrevistas el trabajo autoetnográfico de archivos tanto escolares, de consejos escolares, de museos y archivos municipales como así también los archivos personales ya que nos permiten imaginarnos el paisaje a habitar con otros, recrearnos el recorrido a realizar con cada entrevistado/a, conociendo la historia de cada paraje y de cada escuela. Sin dudas la vuelta a este primer recorrido cartográfico será clave a la hora de escuchar y dialogar en un ir entramando experiencias.

Volviendo a los guiones, estos están estructurados en cuatro momentos. Un primer momento para aproximarnos a un primer esbozo (autobiográfico, un segundo momento para pensar el espacio social rural, un tercer momento el diálogo sobre la escuela, maestras, estudiantes y un cuarto momento para pensar la mirada actual de la educación rural, del paraje/pueblo. Cada momento tienen diversas preguntas que profundizan los diversos aspectos que nos propusimos indagar en los objetivos de nuestra investigación.

Vale decir que las notas de campo, son parte de nuestro diario etnográfico, el cual venimos apuntando desde nuestra primera clase en este programa doctoral. En palabras de Aguirre y Porta (2019) “la autoetnografía se convierte así en enfoque de



investigación y escritura que busca describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal con el fin de comprender la experiencia cultural” (Aguirre y Porta,2019:3). Estas notas de nuestro cuaderno autoetnográfico servirán para llevar adelante la desgrabación de las entrevistas que venimos realizando en esta investigación.

### ***Historias resilientes en la Memoria Pedagógica de una modalidad***

Los viajes son-afortunadamente-siempre distintos: cada experiencia de preparación, de recorrido y de rememoración luego de volver poseen tonalidades y "sabores" diversos. Así también ocurre con este apasionante viaje en la elaboración de mi tesis doctoral (iniciado en el año 2021) donde las EN constituyen una herramienta y-a la vez-un camino (en tanto mapa de ruta ) en la búsqueda de recuperar relatos de vida de docentes jubilados de una localidad bonaerense acerca de su mirada sobre la Reforma Educativa de 1993.

Este recorrido vital de indagar narrativamente acerca de la Memoria Pedagógica de la Educación Técnica durante un período tan sensible para la modalidad cobra una profunda resonancia que rescato en tanto primera aproximación. Porque intentar comprender la incidencia de las Políticas públicas dentro del campo educativo desde las voces de quienes ejercieron su rol en aulas y talleres permite reconstruir espacios y tiempos no registrados en documentos ni estadísticas. Las EN permitieron en su despliegue habitar narrativas de gran potencia no sólo informativa sino-y sobre todo-evocativa de un período crucial en nuestra historia reciente.

El marco teórico junto a la decisión metodológica de recurrir a la EN dieron origen a la elaboración de borradores de guiones de entrevista. Con el acompañamiento de mi tutor Dr. Jonathan Aguirre, se fueron delineando los ejes de contenido focalizados en las trayectorias docentes, los posicionamientos ético-políticos frente a la Reforma Educativa y las incidencias en las prácticas docentes.

El ingreso al campo en diciembre de 2022 con guiones de entrevista co-construidos con mi tutor, significó un momento significativo pues la generación de una atmósfera de escucha se vio fortalecida por la riqueza de los aportes de una entrevistada y ocho entrevistados quienes ofrecieron generosamente sus vivencias, recuerdos e inquietudes desde posicionamientos definidos y fundamentados.

Una dimensión destacable es el involucramiento de los cuerpos y las subjetividades donde los silencios, la emocionalidad manifestada en los tonos, las manos, las miradas, las risas y el quiebre de las voces( al rememorar momentos críticos ) fue marcando ritmos vibrantes y melodías particulares a esos guiones de orientación.

Y así fueron naciendo -como partituras- un corpus de relatos de otros tiempos, rescatados al olvido por docentes que al hilvanar sus recuerdos sobre reuniones de personal, modificaciones curriculares , régimen de evaluación, militancia gremial, Carpa Blanca, leyes y sistemas de ingreso/egreso iban reconstruyendo jalones de un contexto tan actual para nuestra sociedad aunque hayan pasado treinta años ya.

Durante el desarrollo de este viaje co-habitando esas historias de vida desde la escucha atenta surgió la idea de incorporar una nueva dimensión dentro de los ejes de contenido a indagar: las subjetividades expresadas en término de las materialidades atendiendo a que la propia especificidad de la Escuela Técnica tiene que ver con la manipulación, producción y transformación de distintos objetos. Este nuevo abordaje derivó en mayores posibilidades de reflexión y de asociación de eventos de la/los entrevistada/os. El momento de cierre se constituyó en una instancia de fuerte afectación mutua. En algunos casos se tornaba difícil porque la misma dinámica de la rememoración derivó en



otra instancia retrospectiva. En otras ocasiones, el tiempo acordado resultó insuficiente y se planteó un nuevo encuentro. En todos los casos apareció una constante: la predisposición a narrar, la generosidad de testimoniar un sentido de identidad y pertenencia y el agradecimiento por ser escuchados.

Y es aquí donde mis presupuestos fueron transformados a partir de ese ejercicio de escucha atenta, de apertura y dando lugar a la sorpresa en ese acto de compromiso que se asume en tanto investigador (a) narrativo(a).

El retorno del viaje inmersivo al campo se caracterizó por el trabajo artesanal de desgrabación del material junto a la revisitación del cuaderno de bitácora a fin de recuperar esa "atmósfera" de entrevista y de grupo focal (que también formó parte de la estrategia metodológica). Al volver a escuchar esas voces e integrarlas con las fotografías o vídeos fue inevitable sentipensar en la trascendencia de las narrativas, en su importancia como dadores de sentido de acontecimientos y de procesos sociales e inspiradores de futuros posibles.

La instancia de análisis de las EN (en junio de 2023) desde un enfoque biográfico narrativo con perspectiva etnográfica se tradujo en un verdadero entramado donde se tensionaron y-a su vez-se desplegaron categorías, puntos de vista y referencias bibliográficas que dan sustento, acompañan e intentan comprender el alcance de esa polifonía de voces y ese corpus de partituras que protagonizan la historia en el campo educativo y que tienen mucho por decir(nos).

Me encuentro ahora con este puñado de historias llenas de recuerdos de vidas intensamente vividas aportando desde la imaginación, desde ese entramado teórico-metodológico y desde mi propio horizonte interpretativo para que las narrativas nos sigan habitando y por que "todos quienes vivieron la experiencia humana habitan en mí" (Marguerite Yourcenar).

### ***Reconociendo voces y experiencias: políticas educativas y subjetividades***

El tema de investigación que me convoca en este viaje es el interés y la necesidad de recuperar la dimensión subjetiva en el análisis de políticas educativas. Dimensión que está estrechamente vinculada con perspectivas y experiencias que atraviesan a los diferentes actores involucrados (Porta Vázquez y Yedaide, 2014). En mi caso en particular, la política educativa seleccionada es el Programa de Fortalecimiento de Enseñanza de las Ciencias Naturales en la Educación Secundaria que se desarrolló entre los años 2012-2016 en todas las jurisdicciones del país. El mismo formó parte del conjunto de acciones propuestas en el marco del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente<sup>8</sup>. En la Provincia de La Pampa, este trayecto se realizó en el periodo 2014-2015. No obstante, para la investigación focalizamos en el año 2014, momento en que se implementa el programa por primera vez. De esta manera, seleccionamos algunas de las instituciones educativas de la ciudad de General Pico involucradas.

Como se mencionó anteriormente, parte de nuestra propuesta versa en interpretar la puesta en acto del trayecto mencionado desde las propias narrativas biográficas de las docentes de biología que participaron en su despliegue, de modo tal de poder recuperar, reconstruir y reorganizar sus experiencias (Bolívar, 2002). Una de las etapas de la investigación planificada es realizar entrevistas narrativas a docentes de biología que transitaban el programa. La finalidad es indagar su posicionamiento epistemológico y pedagógico-didáctico en relación con la enseñanza de las Ciencias Naturales, en el marco



del programa analizado, desde sus propios testimonios y narrativas. Esto se corresponde con lo que Marradi et al. (2007) define como muestreo intencional.

Actualmente, me encuentro en la fase de preparación *Planificación del viaje* en la cual vengo realizando diferentes lecturas sobre lo que implica la entrevista narrativa como método de investigación, he finalizado la elaboración del guión y estoy próxima a llevarlas a cabo. Durante su elaboración retomé lo propuesto por Jovchelovitch y Baur (2002) con relación a los diferentes momentos de la misma y sus particularidades. Parte de la planificación consistió en retomar contacto con las docentes. Ese momento fue verdaderamente grato ya que involucró y significó un reencuentro con colegas con las que compartí tiempos, espacios y afectos. La finalidad de este primer contacto fue el de explicitar las intenciones y las motivaciones de la entrevista en el contexto de la investigación en curso, como así también, el acordar la fecha para realizarla y la posibilidad de grabarla, consistente con lo planteado por Jovchelovitch y Bauer (2002).

Concretamente, el guión de la entrevista se estructura en cuatro núcleos que, si bien están conformados por un conjunto de interrogantes abiertos que tienen la finalidad de abordar diferentes dimensiones experienciales, se trata más bien de que constituyan ejes temáticos que posibiliten la apertura al diálogo donde se parta de contar la vida personal y esto derive en la narración autobiográfica (Appel, 2005). En el primer núcleo, el inaugural, se pretende reconstruir la biografía de las docentes en términos de formación docente inicial. El segundo, se focaliza en la formación continua y el desarrollo profesional. En el tercer núcleo se aborda la experiencia específica relacionada con el trayecto formativo, motivo de la investigación. Durante el desarrollo del mismo se pretende acercar diferentes recursos como presentaciones realizadas por las docentes, actividades entregadas y lecturas propuestas durante el trayecto, para acompañar la evocación del recuerdo. Esto coincide con lo propuesto por Jovchelovitch y Bauer (2002) en términos de la importancia de contar con recursos auxiliares para que el tema de la entrevista que se esté abordando siga su curso. El cuarto núcleo, es el final que tiene como objeto que la entrevistada realice una evaluación en términos de su propia trayectoria académica, profesional y también, personal.

El próximo paso a seguir es el *Desarrollo del viaje* donde pondré en marcha lo planificado hasta el momento. Si bien la incertidumbre está siempre presente creo que lo importante es no perder de vista la generación de un clima de confianza que permita el fluir de la narración de *esa otra, ese otro* y la invitación hacia nosotros mismos a la *escucha atenta*.

### ***Expandir lo biográfico. Las prácticas de la enseñanza en las artes marciales desde el enfoque narrativo biográfico***

En mi recorrido, la centralidad de la tesis se encuentra en investigar las prácticas de la enseñanza de las artes marciales desde las narrativas biográficas de tres maestros y una maestra consolidados en distintas disciplinas. A continuación se presentará el recorrido atravesado en el inicio del trabajo de campo, el cual consistió en la realización de entrevistas en profundidad desde el enfoque narrativo biográfico. Previo a las mismas, el desafío consistió, atado a las formas tradicionales y estandarizadas de investigación, en reconocer a maestros y maestras consolidadas en el campo. Fue el propio enfoque el que habilitó la participación de personas deseosas de hacerlo, considerando que todas las personas tienen historias por contar.

Cómo primera etapa concreta de la investigación, se incurrió en realizar el guión de la entrevista en profundidad desde el enfoque narrativo biográfico: la entrevista biográfica.



La misma fue establecida en cuatro núcleos temáticos que buscaban dar respuesta a las preguntas de investigación. El primero de esos núcleos establecía centralidad en la condición biográfica de la persona, buscando aquellos puntos de incidencia en su recorrido dentro de la práctica y los sentidos que atribuían a la disciplina de su especialidad. En el segundo núcleo la centralidad la toman las prácticas de la enseñanza, siendo un tema de centralidad en el trabajo de investigación. Aquí se ponían en juego las motivaciones para iniciarse en la enseñanza de las artes marciales, las concepciones sobre la enseñanza y las prácticas de la enseñanza, su trayectoria como maestro o maestra en las mismas y el análisis sobre la enseñanza de las mismas hoy. El tercer núcleo tomó como foco el cuerpo, las identidades y la noción de lo artístico y estético en las artes marciales. El cuarto y último núcleo, como la vuelta de un reloj, retorna sobre la persona. Denominado cierre biográfico, el punto de centralidad estuvo en la pasión puesta en juego en las disciplinas, definirla en palabras y su afección en el ser docente o maestro/a.

Habiendo trabajado en el guión de las entrevistas, correspondía acercarse al campo y realizarlas. La primera entrevista fue realizada al maestro Héctor García, maestro de Judo, persona con la cual habíamos trabajado en propuestas dentro la formación docente de Educación Física y con quien frecuentamos charlas de la temática, compartiendo conocimiento, anécdotas y tensiones observadas. El guión de la entrevista fue compartido previamente, de manera que el participante pueda conocer sobre aquello de su vida que va a compartir y tener la facultad de decidir en cambiar o quitar aspectos de los cuáles no desee hablar. En este caso, se mantuvo el guión original. Héctor decidió realizar la entrevista en mi espacio de enseñanza, aprovechando la ocasión para conocerlo. La entrevista se realizó en un ambiente de tranquilidad y predispuesto para dialogar sobre la temática.

Fue luego de esa entrevista que tomé cuenta con una mayor conciencia del trabajo de artesanía del rol de investigador, la disposición de los tiempos y su organización. En las ansias de querer continuar, tenía la necesidad de realizar las demás entrevistas. Sin embargo, el paso previo fue la desgrabación y análisis. De alguna manera, la investigación ya comienza a cambiar las perspectivas personales. Yo no era el mismo después de ese encuentro. Luego del receso de verano se concretaron y realizaron las otras tres entrevistas. Las tres fueron realizadas en un período de simultaneidad, durante marzo del año 2022. Fue en el transcurso de estas entrevistas que tuve la posibilidad de vislumbrar el potencial de abordar una investigación desde la perspectiva biográfica. Al inicio de mi formación doctoral lo observaba como algo extraño y que partía de un discurso teórico y epistemológico. Fue en el ejercicio de las entrevistas que no sólo vi sino que sentí su condición performativa. Cada entrevista fue una experiencia única y, desde mi rol de investigador, formativa. Fue clave sostener que para esta perspectiva lo que importa es escuchar sus relatos y experiencia de vida. Las entrevistas permitieron conocer y dar lugar a voces que construyen perspectivas sobre las artes marciales, su enseñanza y que tenían recorridos de vida que los y la ligaba fuertemente a las mismas. En las tres sentí que ni los participantes ni yo éramos las mismas personas. Se tocaron fibras sensibles.

La realización de las entrevistas, con todo el proceso que el instrumento implica, fue la llave de apertura a la vida de quienes participan de esta investigación. Desde ella, y buscando el orden de la profundidad, devinieron una serie de instrumentos que fueron puestos en cuerpo dentro del campo: observaciones, entrevistas flash a practicantes,



una segunda parte de entrevista, foto-biografías y la finalización del campo con un grupo focal.

### **Conclusiones: resonancias y palabras finales**

“..la narrativa está presente en todo lugar...”  
(Jovchelovitch & Bauer, 2002)

En este viaje una pregunta siempre nos acompañó: ¿Cuáles son las contribuciones de este dispositivo para la formación en investigación?

Recuperando las palabras anteriores, consideramos de vital importancia vislumbrar los cimientos que dan consistencia a las EN como método y también como técnica válida de investigación. La EN tiene como esencia la apertura de la escucha a las historias de vida de los informantes pues su potencia está en el relato producido que no esté condicionado a preguntas. El foco está puesto en la experiencia de los sujetos. El propio texto elaborado es la realidad: no quiere representar una realidad sino que es esa realidad que investiga para generar un tipo de conocimiento nuevo que se llama conocimiento narrativo, distinto a otros tipos de textos que no comparten las particularidades del enfoque. Aun así, no ha de confundirse que la escucha es la tarea única del investigador, pues esta sólo es prioridad en el momento de la entrevista. El trabajo del investigador narrativo es -por lo tanto- arduo, paciente y minucioso.

En un momento previo existen dos tareas de suma relevancia a considerar: la identificación de el/la informante y el armado o la elaboración del guión. Los informantes han de ser personas que- por su propia trayectoria e historia- hayan tenido relación estrecha con los objetivos de la investigación. En lo que respecta al guión (como se ha mencionado en el apartado correspondiente) se explicita allí una serie de ejes temáticos que habilitan la narración de el/la informante; se evitan preguntas que orienten respuestas, escalas valorativas o preguntas de respuesta cerrada (sí o no). Otra de las características que hemos resaltado de la EN es la co-construcción del relato narrativo. En la fase posterior, se ha de transcribir la grabación para que luego el/la informante pueda ser parte de la lectura y modificación del contenido de la misma. Casi al mismo tiempo, se va generando la etapa de análisis donde se trata de encontrar las tramas de sentido que sostienen esos relatos contenidos en la EN.

Luego del recorrido realizado -recuperando las potencialidades pero sin perder de vista las limitaciones- consideramos que la entrevista narrativa es un aporte clave para la formación en investigación narrativa: por esa forma de ser única, de ser auténtica en tanto preserva perspectivas particulares de la singularidad de la experiencia y- al mismo tiempo- posibilita la reconstrucción de acontecimientos sociales. En este sentido, su contribución radica en habilitar en las/os investigadores en formación, otros modos de pensar y pensarse con el/la otro/a desde una mirada holística, a partir de la cual se desarrollan las múltiples interacciones entre las personas evitando reduccionismos en el análisis de los procesos que atraviesan a los sujetos. Y porque nos posibilita en estos encuentros acompañar (nos) en este viaje narrativo de la vida misma.

### **Referencias bibliográficas**

Aguirre, J. y Porta L. (2020). El Programa Nacional de Formación Docente (1999-2001) desde una investigación biográfico-narrativa. En *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. 31 núm. 60, pp. 1-15.



- Aguirre, J., & Porta, L. (2019). Sentidos e potencialidades do registro (auto)etnográfico na pesquisa biográfica narrativa. *Linhas Críticas*, 25, 1-18
- Appel, M. (2005). La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), 1-27.
- Bertaux, D. (2005). *Relatos de vida. Perspectiva sociológica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Bolívar, A, Dominguez J y Fernández Cruz (2001). "La investigación biográfico- narrativa en educación. Enfoque y metodología." Madrid. Ed. La muralla.
- Bolívar Botía, A. (2002). "¿ De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 01-26.
- Bolívar, A. (2012). Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto) biográfica. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica*, 1, 27-69.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (1986). "Rhythms in teaching: The narrative study of teachers' personal practical knowledge of classrooms", en *Teaching and Teacher Education*, 2(4), (pp. 377-387).
- Delory-Momberger, C. (2012). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 523-53.
- Delory-Momberger, C. (2014) La investigación biográfica. Proyecto epistemológico y perspectivas metodológicas, en su: *Acerca de la investigación biográfica en educación. Fundamentos, métodos, prácticas*. París: Téraedre. Pp 73-94. Trad. Alba Fedé.(2020)
- Grinberg, S. (2020). Cartografías de la cotidianidad: Un estudio de la serie barrio/escuela/sujetos en contextos de pobreza urbana. *Psicoperspectivas*, 19(3), 131-142.
- Jovchelovitch, S. & Bauer, M. W. (2002). Entrevista narrativa. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*, 4, 90-113.
- Marradi, A., Archenti, N., Piovani, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Mcewan, H & Egan, K. (1998) La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Bs. As.: Amorrortu.
- Mendioca, G. (2003). *Sobre tesis y tesisistas. Lecciones de enseñanza-aprendizaje*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Porta, L. y Yedaide, M. (2014) La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, N° 17, 177-192.
- Porta, L. (2021) "Dislocar sentidos y producir movimientos sensibles. La expansión de lo biográfico en la performatividad de una pedagogía inestable" en Porta, L. *La expansión biográfica Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires*. pp. 31-78
- Porta Vázquez, L. G. (2020). La investigación cualitativa en Educación IV: Reflexividad e Interpretación. Trabajo de campo e interpretación de datos.
- Ramallo, F., y Porta Vázquez, L. G. (2017). (Re) Fundar un relato desde la memoria escolar: narrativas y prácticas en la historia del bachillerato argentino.



- Ramallo, Francisco (2018) ¿Qué pasado en la educación? Gestos descoloniales en la historia del bachillerato argentino; Universidad de Cartagena; Palobra; 18; 11-2018; 234-247
- Suárez, D. H.; Ochoa, Liliana y Dávila, Paula (2004), Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. Módulo 1 Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica y Módulo 2 La documentación narrativa de experiencias escolares. Buenos Aires: MECyT / OEA.
- Valles Martínez, Miguel S. (1999). “Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional” Editorial Síntesis. Madrid
- Yuni, J. y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Brujas.

## Notas

<sup>1</sup>Mtr. Educación Ambiental (UEMC). Esp. en Enseñanza de las Ciencias (UdeSA). Bióloga y Profesora en Ciencias Biológicas (UNC). Becaria Doctoral de CONICET (UNLPam). Doctoranda en Educación (UNR). Profesora, investigadora y extensionista en la UNLPam. Profesora Adjunta Ordinaria (UNViMe). Miembro del Grupo de Estudios Políticas, Discursos y Prácticas en Educación (GEPDiPE). ORCID: 0009-0009-9809-2399 / [profesoraheritier@gmail.com](mailto:profesoraheritier@gmail.com)

<sup>2</sup>Profesor de Historia (UNMDP). Becario Doctoral del CONICET (Universidad Nacional de Mar del Plata-Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación). Doctorando en Educación (UNR). Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC). Profesor e Investigador en la Facultad de Humanidades-UNMDP. Profesor de Nivel Secundario en la DGCyE. ORCID: 0009-0002-5613-6233 / [gustavodamianvicini@gmail.com](mailto:gustavodamianvicini@gmail.com)

<sup>3</sup>Magíster en Investigación Educativa con mención Socioantropológica (Universidad Nacional de Córdoba). Doctoranda en Educación (UNR). Maestranda en Tecnología Educativa (Univ. Abierta Interamericana). Profesora en Historia (UNQ). Tutora en Tramo Formativo Docente en Facultad Regional Avellaneda-UNT y sede INNOVA (Bernal). Miembro de ASAIH (Asociación Argentina de Investigadores en Historia). Integrante del Observatorio Educativo de Florencio Varela. [lidialaprofe5@gmail.com](mailto:lidialaprofe5@gmail.com)

<sup>4</sup>Mg. en Educación (UFOP). Profesora de Ciencias de la educación (UNLP). Becaria Doctoral CONICET (Universidad Nacional de Mar del Plata-Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación). Miembro Grupo de Investigación en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA). ORCID: 0000-0003-1102-7586

[florentina.lapadula@gmail.com](mailto:florentina.lapadula@gmail.com)

<sup>5</sup>Prof. y Lic. en Educación Física (I.S.F.D N°84 - UNLP). Doctorando en Educación (UNR). Docente Ayudante Graduado y miembro del equipo de Investigación y Posgrado - Área de Posgrado - (UNMDP). Miembro Grupo de Investigación en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA). ORCID: 0009-0001-0405-380X / [nicolasbraun01@gmail.com](mailto:nicolasbraun01@gmail.com)

<sup>6</sup> Traducción del francés por Alba D. Fede Requejo con autorización de la autora. El texto forma parte del material del seminario Epistemología de las narrativas: miradas transatlánticas en el marco de la Segunda Clínica del Doctorado en Educación, Programa Específico de Formación en Investigación Narrativa y (Auto)biográfica en Educación (Fac. de Humanidades y Artes UNR), seminario que fue dictado en agosto de 2020 por Christine Delory-Momberger, junto a Gabriel Murillo, Manuel Fernández Cruz y Carmen Sanches Sampaio.

<sup>7</sup> Esta página de Facebook inaugurada el 17 de abril de 2018 y que tiene hoy 984 seguidores, es parte del proyecto institucional sobre Historia Local de la Escuela Secundaria N°4 de Vivotatá-Partido de Mar Chiquita

<sup>8</sup> Res CFE 188/12.



## INVESTIGACIÓN NARRATIVA EN POLÍTICAS EDUCATIVAS. UNA APROXIMACIÓN A SU ESTUDIO DESDE LAS VOCES DE LOS SUJETOS PROTAGONISTAS

NARRATIVE RESEARCH IN EDUCATIONAL POLICIES. AN APPROACH FROM THE VOICES OF THE PROTAGONIST SUBJECTS

PESQUISA NARRATIVA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS. UMA ABORDAGEM PARA SEU ESTUDO A PARTIR DAS VOZES DOS SUJEITOS PROTAGONISTAS

Braian Marchetti<sup>1</sup>  
Claudia De Laurentis<sup>2</sup>

### Resumen

En la investigación educativa en Argentina el enfoque narrativo se ha configurado como una vía legítima para el estudio de los fenómenos educativos, a través de las voces de los sujetos que forman parte del cotidiano en las instituciones escolares. La investigación narrativa ha habilitado en su derrotero el espacio para reconocer la relevancia de los afectos, pasiones, emociones y sentires presentes en la educación. El campo de la política educativa no resulta ajeno a la expansión narrativa por lo que, desde el Grupo de Investigaciones en Políticas Educativas de la UNMDP, nos proponemos indagar sobre las potencialidades que la investigación narrativa brinda para el estudio de las políticas desde las voces de los sujetos que las protagonizan. Consideramos principalmente que el enfoque narrativo para la investigación en políticas educativas posibilita recuperar la propia perspectiva de los sujetos protagonistas del tema u objeto de investigación propuesto, posibilita indagar en lo contingente de las acciones humanas presentes en todo fenómeno educativo, y habilita a la emergencia y visibilización de otro tipo de saberes y conocimientos vinculados a las dimensiones morales y afectivas en educación.

### Palabras clave

investigación narrativa; políticas educativas; sujetos; experiencia

### Abstract

In educational research in Argentina, the narrative approach has become a legitimate way to study educational phenomena through the voices of the subjects who are part of everyday life in educational institutions. Narrative research has enabled the space to recognize the relevance of the affects, passions, emotions and feelings present in education. The field of educational policy cannot avoid to be part of this narrative expansion. For this reason, the Research Group In Educational Policies at the UNMDP, proposes to inquire into the potential that narrative research offers for the study of educational policies from the voices of the subjects who take part in them. We mainly consider that the narrative approach to research in educational policies makes it possible to recover the perspective of the protagonists of the proposed topic or object of research, makes it possible to inquire into the contingent nature of human actions present in every educational phenomenon, and enables the emergence and visibility of other types of

knowledge and understandings linked to the moral and affective dimensions in education.

### **Keywords**

narrative research; educational policies; subjects; experience

### **Resumo**

Na pesquisa educacional na Argentina, a abordagem narrativa tem se configurado como uma via legítima para o estudo dos fenômenos educacionais através das vozes dos sujeitos que fazem parte do cotidiano nas instituições escolares. A pesquisa narrativa tem possibilitado em seu percurso o espaço para reconhecer a relevância dos afetos, paixões, emoções e sentimentos presentes na educação. O campo da política educacional não fica alheio à expansão narrativa, portanto, a partir do Grupo de Pesquisas em Políticas Educacionais da UNMDP, propomos investigar as potencialidades que a pesquisa narrativa oferece para o estudo das políticas a partir das vozes dos sujeitos que as protagonizam. Consideramos principalmente que a abordagem narrativa para a pesquisa em políticas educacionais possibilita recuperar a própria perspectiva dos sujeitos protagonistas do tema ou objeto de pesquisa proposto, permite investigar o contingente das ações humanas presentes em todo fenômeno educacional, e possibilita a emergência e visibilização de outro tipo de saberes e conhecimentos vinculados às dimensões morais e afetivas na educação. **Palavras-chave:**

pesquisa narrativa; políticas educacionais; sujeitos; experiência.

Recepción: 2004/2024

Evaluado: 30/04/2024

Aceptación: 20/05/2024

## **1. Introducción**

En la investigación educativa en Argentina, la narrativa oral o escrita de los sujetos de la educación ha ganado legitimidad en términos científicos recientemente como vía para indagar, reconstruir, documentar y comunicar los sentidos pedagógicos de experiencias educativas y saberes profesionales (Suárez, 2011). Ha tomado forma así un potente campo de la investigación narrativa que se encuentra aún en construcción (Suárez y Dávila, 2018) y que permite abordar formas alternativas de pensar, decir y escribir la vida y la cultura escolar. El desarrollo de este campo ha posibilitado recuperar la potencialidad de las voces de quienes forman parte de los cotidianos de las instituciones educativas, al mismo tiempo que ha propiciado el espacio para reconocer la relevancia de los afectos, pasiones, emociones y sentires presentes en todo fenómeno educacional.

En la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), dentro del Centro de Estudios Multidisciplinarios en Educación (CIMED), el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) ha explorado desde hace casi 20 años las potencialidades que el enfoque biográfico narrativo brinda al momento de recuperar los significados y sentidos que los sujetos otorgan a los procesos educativos transcurridos en el devenir de sus propias vidas (Porta et al., 2018; Aguirre y Porta, 2021). Las líneas de trabajo en el CIMED prestan atención a distintos momentos de los fenómenos educativos, desde una perspectiva biográfico-narrativa en la que se expande metodológicamente la dimensión biográfica de los sujetos hacia la utilización de otros instrumentos etnográficos que dan cuenta de la acción en la práctica.

La reapertura de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades de la UNMDP en 2019 abonó el crecimiento de distintos

subcampos de investigación dentro de las Ciencias de la Educación, al tiempo que se consolidaron los distintos equipos de cátedra. Uno de ellos es el de la cátedra de Política Educativa con su respectivo Grupo de Investigaciones en Política Educativa (GIEPE) de reciente creación<sup>3</sup>.

Las exploraciones iniciales del GIEPE se han configurado en torno a la definición de los marcos teóricos y metodológicos desde donde comenzar a delinear los proyectos propios de investigación y acompañar los recorridos académicos de sus integrantes. En esa instancia, al recuperar los pasos previos dentro del CIMED en investigación narrativa, los cuales representan una impronta propia dentro de las investigaciones en educación en la UNMDP, desde el GIEPE se inició un camino de búsqueda en torno a la articulación entre la investigación narrativa y el campo de las políticas educativas. Para ello, se dispuso de dos trabajos previos realizados en el marco del CIMED que articularon el estudio de distintas políticas de formación docente en Argentina desde el enfoque narrativo (Aguirre, 2018; Marchetti, 2021).

Durante la segunda mitad del siglo XX el campo de la política educativa dio sus primeros pasos para conformarse como un subcampo particular dentro de la investigación educativa. De allí en adelante, su objeto de estudio se encontró en permanente reflexión y transformación con una fuerte vinculación a los contextos socio históricos y los climas de época. La apertura a nuevos objetos de estudio y perspectivas de indagación marcó un camino que se fue profundizando a lo largo de los años, configurando un campo abarcativo, complejo, en permanente expansión (Mainardes, 2015) y que no se limita a una significación u otra sino que nos invita a comprender la forma, el proceso y los resultados de las políticas educacionales (Tello, 2015).

La conformación del campo de investigación sobre política educativa permite la exploración de los abordajes epistemológicos con los que se orientan las miradas hacia el estudio del Estado, las políticas públicas en general y la política educativa en particular, con atención a los intereses en juego, los actores intervinientes y las discusiones y desafíos en el desarrollo de su diseño y puesta en acto. Ahora bien, comprendemos que desde la emergencia y consolidación del enfoque narrativo se ha modificado la manera en que concebimos a la investigación educativa. Las pretensiones de objetividad, neutralidad y asepsia, o la producción de conocimientos ciertos y verificables es dejada de lado en pos de la comprensión e interpretación de los sentidos y las significaciones puestos en juego por los sujetos en las experiencias educativas y de formación (Suárez, 2011). En ese sentido, es posible encontrar trabajos en relación con la importancia de recuperar voces, emociones, pasiones de docentes o estudiantes, pero no abundan aquellas exploraciones que excedan a la docencia y abarquen a las políticas educativas en su conjunto y complejidad.

Desde un abordaje metodológico, no toda investigación cualitativa es narrativa. Es decir, realizar un conjunto de entrevistas no implica necesariamente desarrollar una investigación bajo el enfoque narrativo. Con la pretensión de evitar condenar a la narrativa como instrumento de investigación ajustado a los criterios metodológicos de un determinado campo y en un intento por comenzar a delinear cuáles son los posibles aportes de la investigación narrativa para el campo de la política educativa, es que emergen algunos interrogantes sobre cómo establecer criterios que sienten las bases de lo que implica realizar una investigación narrativa en políticas educativas.

Las siguientes preguntas orientan el desarrollo argumentativo y las reflexiones del presente artículo: ¿Cuáles son los aportes del enfoque narrativo para la investigación en política educativa? ¿Por qué investigar políticas educativas bajo este enfoque? Sobre esta

base, el artículo contiene, en primer lugar, una caracterización de los principales elementos que definen a la investigación narrativa en educación; en segundo lugar, un sintético recorrido por el desarrollo del campo de investigación de las políticas educativas en Argentina y sus aperturas analíticas; y en tercer lugar, la búsqueda de respuesta a los interrogantes propuestos a partir de identificar los nexos posibles entre la investigación narrativa y el estudio de las políticas educativas.

## 2. La investigación narrativa

La investigación narrativa puede ser definida como una subárea dentro de la investigación cualitativa asociada a la recogida de relatos en una situación de diálogo interactivo en donde se representa el curso de una vida individual que posteriormente es analizada para dar significado al relato (Bolívar et al., 2001). Este enfoque además “permite reconstruir y reorganizar la experiencia a través de la narrativa, atribuyendo significados al pasado con referencia al presente y a las concepciones personales” (Porta, 2011, p.267).

En lugar de limitarse a una metodología de recogida y análisis de datos, el enfoque narrativo pretende la exploración de los significados profundos de las historias de vida. Para Bolívar y Domingo (2006), este tipo de investigación reúne una serie de características particulares: es narrativo, ya que percepciones de la práctica y el conocimiento práctico, experiencial y de vida son difícilmente perceptibles y transmitidos de otro modo; es constructivista, por la continua atribución de significados a las múltiples historias que se van reconstruyendo en torno a pasajes o episodios, en función de la explicación del presente y del grado de desarrollo actual; es contextual, ya que las narraciones biográficas y los episodios que éstas relatan, sólo encuentran sentido dentro de los contextos en los que son contadas y en los que se produjeron; es interaccionista, pues los significados se adquieren e interpretan en función del contexto en el que se desenvuelven y en continua interacción con los mismos; y es dinámico, por el componente temporal que posee y, por el propio concepto de desarrollo, el cual se construye y reconstruye constantemente en un proceso continuo aunque no homogéneo.

Según los autores, la narrativa expresa:

La dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción; frente a las deficiencias de un modo atomista y formalista de descomponer las acciones en un conjunto de variables discretas. Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal. (Bolívar y Domingo, 2006, p.4)

Goodson (2017) plantea que las narrativas llegan a expresar todo su potencial cuando están plenamente situadas en su tiempo y lugar. Al respecto, sostiene que “no se debe mantener un discurso local narrativo y biográfico, divorciado de la comprensión del contexto social e histórico y de los procesos sociales que viven los sujetos entrevistados” (Goodson, 2017, p.90).

Considerándola una forma particular de discurso, la narrativa “es un modo de comprender las acciones propias y las de los demás, de organizar acontecimientos y objetos en un todo significativo y de relacionar y ver las consecuencias de las acciones y acontecimientos en el tiempo” (Chase, 2015, p.69). Así es que el enfoque narrativo se muestra como una forma legítima de construir conocimiento, que va más allá de una simple metodología, para constituirse en una perspectiva propia dentro de la

investigación cualitativa en Ciencias Sociales (Bolívar y Domingo, 2006). La investigación narrativa es, entonces, una forma de construir realidad que, además de expresar importantes dimensiones de la experiencia vivida, media la propia experiencia y configura la construcción social de esa realidad, en la cual el juego de subjetividades como proceso dialógico se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento (Bolívar, 2002).

Es importante destacar que este abordaje de la narrativa se opone diametralmente a la utilización de narrativas desde un enfoque pos-positivista y extractivista de información (Rivas Flores et al, 2020; Brockmeier y Harré, 2003), sino que entendemos con Porta (2021), que la investigación narrativa implica una expansión de lo biográfico que necesariamente “significa[n] sentidos vividos y sentidos, posiciones epistemológicas disruptivas, metodologías e instrumentos que rompen con las regulaciones clásicas acerca de lo que es ‘hacer investigación’ en educación (p.20)”. Sentidos y posiciones que, como capaz de una cebolla, permiten avanzar en la comprensión en el campo de la educación, para construir un conocimiento más complejo y rizomático que visibilice la urdimbre debajo de las disciplinas que hacen a la ciencias de la educación.

Es en este sentido que nos proponemos en el siguiente apartado hacer un recorrido sobre la conformación del campo de estudios de las políticas educativas, sin perder de vista la íntima relación que la investigación educativa y las políticas públicas mantienen entre sí (Rivas Flores et al, 2020).

### **3. El campo de las políticas educativas**

Dentro de la investigación en educación, la política educativa ha podido desarrollarse como una disciplina teórica particular. Para comprender su proceso de conformación, debates, temáticas y exponentes, realizaremos a continuación un recorrido histórico que comienza hacia finales de la década de 1940 con las primeras aproximaciones teóricas por intentar definir a la política educacional como un subcampo especializado dentro del campo de las Ciencias de la Educación. A partir de 1950, es posible comenzar a hablar del surgimiento del campo teórico de la política educativa en Argentina de la mano del proceso de modernización universitaria, cristalizándose con la creación de las cátedras de “Política educacional y organización escolar” en las universidades nacionales de La Plata (1953) y Buenos Aires (1955). El proceso de surgimiento de las cátedras abrió lugar a un espacio de estudio específico con mayor o menor estructuración a partir del cual desarrollar espacios de producción, circulación y validación de conocimientos (Garcias Franco, 2014).

De esta manera, comenzaron a tomar forma una serie de estudios encargados de la reflexión sobre el sistema educativo y el Estado abocado a la indagación sobre “los ordenamientos legales, académicos y organizacionales a través de los cuales los poderes del gobierno institucionalizan y desarrollan los sistemas educativos de un determinado estado nacional” (Paviglianiti, 1993, p.5). Así es como la definición del incipiente campo de la política educativa puede caracterizarse por tres elementos constitutivos: el privilegio del Estado por sobre los demás actores, un análisis centrado en la educación escolarizada, y el estudio de las acciones legales, administrativas y pedagógicas que el Estado ejerce sobre el sistema educativo (Giovine, 2015).

Para la década siguiente el campo se enriqueció y complejizó a partir del fortalecimiento del diálogo con otras ciencias y teorías sociales como la Economía, la Sociología, la planificación social y la teoría del desarrollo. Durante la década de 1960, el estudio del panorama de la situación educativa emergió con una nueva temática que incluyó el

“análisis de los alcances reales en la población de los sistemas educativos formales” (Paviglianiti, 1993, p.5). Durante los ’70 la elaboración y difusión de las teorías críticas en sus diferentes versiones tomó la centralidad del período. La política de la educación tuvo así mayor tono de denuncia y cuestiones como los “efectos negativos de la escuela, la reproducción social y la concepción del Estado como aparato ideológico de dominación ingresaron a los temas de la disciplina” (Pineau, 2010, p.20).

El recorrido presentado hasta aquí puede ser agrupado, según Tello (2015), en tres etapas que sintetizan sus características principales. El autor denomina a la primera etapa como “la política educativa y el enfoque jurídico-institucionalista” transcurrida durante la década de 1950, la segunda etapa en la década siguiente denominada como “la política educativa en la perspectiva de la planificación desarrollista”, y la tercera etapa durante fines de la década de 1960 y 1970, denominada como “la política educativa y la perspectiva crítica”.

La transición democrática iniciada en 1983 permitió la recuperación de espacios institucionales y de perspectivas para la investigación en el campo abriendo los caminos hacia el paradigma de educación y democracia (Suasnábar, 2009). Desde ese marco, volvieron a ser revisados en clave educativa temas como la problemática estatal, la formación de la ciudadanía, la democracia y el autoritarismo en la educación, la gobernabilidad, etc. Así es que durante esta década fue abriéndose la indagación a otros actores, objetos y otros espacios educativos, y tomando un salto cualitativo con las definiciones de política educativa de Vior (1992) y Paviglianiti (1993). Vior (1992) ha postulado que la política educativa debe encargarse de la “reflexión teórico crítica sobre las políticas educacionales concretas, sobre los presupuestos ideológicos en los que se fundamentan y sobre las consecuencias de su aplicabilidad en la realidad” (p.15). Por su parte, Paviglianiti (1993) sostuvo que la política educativa es “el estudio del conjunto de fuerzas que intentan dar direccionalidad al proceso educativo y de las relaciones que se dan dentro del Estado para la configuración y control de la práctica institucionalizada de la educación, dentro de una formación histórica determinada” (p.16).

Durante la década de 1990 se verificó un aumento sobre la producción en el campo de la política educativa, motivada en buena medida por la oposición generalizada de los grupos de investigación de las universidades públicas a la reforma educativa impulsada por el gobierno nacional. Al mismo tiempo, el tradicional énfasis en lo normativo perdió peso y comenzó a privilegiarse un tipo de análisis más enfocado en las relaciones entre las políticas y el paradigma neoliberal (Suasnábar, 2001). Por otro lado, se produjo la consolidación en algunos casos y emergencia en otros de agencias proveedoras de un tipo de conocimiento más operativo o con una función mediadora entre el conocimiento y la política, alejado de la perspectiva crítica asumida por las universidades (Gorostiaga, 2015).

Por último, la década posterior al año 2000 encontró una coyuntura favorable para el desarrollo del campo de la investigación educativa en la que se dio una continuidad a la tendencia expansiva y de mayor profesionalización de las actividades de investigación, pero que pareciera no haber podido capitalizar completamente ese impacto, no sólo en términos de crecimiento cuantitativo y sobre todo cualitativo de la producción, sino también en cuanto a la consolidación e institucionalización de un núcleo profesional de investigadores del campo (Gorostiaga et al., 2018).

El recorrido realizado nos ha permitido observar cómo durante la segunda mitad del siglo XX el campo de la política educativa dio sus primeros pasos para conformarse como un subcampo particular dentro de la investigación educativa en Argentina y cómo su

objeto de estudio se encontró durante aquellos años en permanente reflexión y transformación con una fuerte vinculación a los contextos socio históricos y los climas de época.

Una de las ampliaciones que se produce en el estudio de las políticas educativas tiene que ver con la inclusión de las perspectivas postestructuralistas. Dentro de estas aparece la micropolítica escolar, la cual permite visibilizar e indagar nuevos sujetos sociales y nuevos objetos de estudio, al poner el acento en la relación entre las estrategias que los individuos utilizarán para alcanzar sus intereses, el control institucional, y los conflictos que se generan (Giovine, 2015). Uno de los principales exponentes de esta perspectiva ha sido Ball (1989, 2002) al abordar las formas de investigar las políticas educativas, sus trayectorias y efectos. El autor ha apuntado a dismantelar críticamente el reduccionismo implícito de los estudios que no comprenden ni documentan cómo las escuelas lidian con las políticas que ingresan a sus edificios, ni cómo sus actores transforman creativamente las ideas y los textos de las políticas (resoluciones, leyes, decretos, memos, manuales, formularios, registros de información, etc.) en prácticas en contextos y realidades específicas.

Es así que las políticas deberían ser entendidas como procesos que son de manera muy heterogénea y constante sujetos a interpretaciones y se imprimen en las formas creativas en que son puestas en acto, más que implementadas, en las instituciones y sus aulas (Beech y Meo, 2016). Por lo tanto, reflexionar sobre los textos escritos de las políticas y sus posteriores apropiaciones “implica pensar en representaciones que son codificadas vía disputas, compromisos, interpretaciones y reinterpretaciones de la autoridad pública, y decodificadas vía interpretaciones y significados de los actores según sus historias, experiencias, habilidades, recursos y contexto” (Ball, 2002, p.21). La complejidad otorgada a los distintos momentos que atraviesa el texto de la política hasta convertirse en una proclama oficial para luego ser llevado a la práctica en los ámbitos educativos, pone centralidad en los sujetos que protagonizan las distintas instancias mencionadas e implica para la investigación educativa relativizar las perspectivas más estructurales y normativas de acercamiento al Estado.

#### **4. Aportes de la investigación narrativa en política educativa**

Hasta aquí hemos definido a la investigación narrativa y realizado un sintético recorrido por el desarrollo y consolidación del campo de la investigación en políticas educativas en Argentina, junto con las ampliaciones de indagación que la perspectiva de la micropolítica escolar brinda. Es por ello, que consideramos necesario recuperar las preguntas iniciales que motivaron la escritura del presente artículo, a fin de esbozar posibles reflexiones al momento de pensar en cuáles son los aportes del enfoque narrativo para la investigación en política educativa.

En primer lugar, dentro del enfoque narrativo es posible destacar las potencialidades que brinda al momento de recuperar la propia perspectiva de los sujetos protagonistas del tema de investigación propuesto. Los relatos de estos sujetos que participan en la realidad educativa investigada permite comprender esa realidad en la que viven, sus tramas y sus argumentos (Flores, 2021). De este modo, al decir de Rivas Flores (2009), “la voz propia de los sujetos de la investigación se convierte en el componente relevante de la misma, desde la que se articula la información y la interpretación” (p.18).

Ahora bien, los relatos de los sujetos no hablan de ellos mismos a modo individual, sino que fundamentalmente ponen de manifiesto los contextos sociales, políticos y culturales en los que se integran. Es así que para Bolívar (2002) podemos comprender a los

fenómenos sociales como “textos” cuyo valor y significado, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona. El autor desarrolla cómo, mediante la investigación narrativa, es posible recuperar “la cara personal y emocional” de los sujetos protagonistas de las políticas educativas frente a modos racionales y técnicos que dejan de lado la personalidad y vida de los distintos agentes educativos” (Bolívar, 2016).

Por su parte, Aguirre (2022) se ha propuesto estudiar las políticas públicas, desde sus “rostros humanos”, al darle voz a quienes son parte constitutiva de ellas. Para el autor, los actores sociales se comportan en las instituciones según sus propias expectativas, conocimientos y estrategias, por lo que:

al interpretar las políticas educativas desde la valorización de los sujetos implicados se refleja cómo concebimos su papel en la sociedad en general y en el contexto de la política en particular, las identidades sociales y colectivas de los sujetos, los formuladores de las políticas, las interacciones que ocurren entre sujetos y las relaciones de poder en los diferentes niveles y escalas. (Aguirre, 2022, p.69)

Es decir, el abordaje que se pretende explicitar aquí se realiza desde un posicionamiento epistemológico interpretativo, situado y centrado en los propios sujetos en pos de alejarse de un estudio de políticas públicas clásico abocado exclusivamente al estudio del Estado o sus correlatos legislativos de manera lineal, racional y meramente normativa (Porta y Aguirre, 2020). Abordaje que se afirma además sobre la concepción de que las políticas son territorios habitados por diversas voces y subjetividades que tensionan el relato único de las normativas y los documentos (Aguirre, 2022).

Si comprendemos las apropiaciones, resistencias, interpretaciones y reinterpretaciones que se dan en el terreno de cualquier espacio público educativo, en donde los sujetos interactúan con otros sujetos de diversos niveles estatales y parte de las comunidades y entre sí, dentro de contextos determinados, e independientemente de la normativa vigente, es posible encontrar en la narrativa un camino auspicioso para la investigación sobre políticas educativas. Como hemos señalado en un trabajo anterior (Marchetti, 2023), consideramos que para trascender lecturas lineales o estandarizadas en relación con el desarrollo de una determinada política, resulta imprescindible identificar cómo actúan los sujetos en los distintos niveles de análisis, cuál es el rol de los actores intermedios, cómo se producen las articulaciones interjurisdiccionales, y cómo una multiplicidad de actores forma parte de las instancias de negociación, acuerdo y desacuerdo al momento de tomar definiciones.

Colocar en el centro del estudio a los sujetos y sus intervenciones en la puesta en acto de las políticas implica reconocer también los distintos roles y jerarquías que se ocupan, en un contexto donde también intervienen definiciones políticas de niveles superiores. Esto se manifiesta particularmente en un país federal como Argentina, donde las jurisdicciones provinciales, y en algunos casos municipales, tienen una fuerte injerencia en el desarrollo de las políticas.

Desde esta mirada centrada en los sujetos protagonistas de las políticas objeto de estudio, señalamos en segundo lugar, a las posibilidades que brinda el enfoque narrativo para indagar en lo contingente de las acciones humanas que tienen lugar en todo fenómeno educativo. Suárez (2017) advierte que las necesidades de la administración y gestión de los modernos y masivos sistemas educativos hacen que la actividad escolar requiera ser organizada, planificada y regulada de acuerdo a normas, criterios y procedimientos bien estipulados. Sin embargo, el autor señala que una parte significativa de las acciones

humanas que se despliegan cotidianamente en las escuelas surgen o se improvisan en la dinámica misma de la vida escolar.

El encuentro entre estudiantes, docentes, autoridades o integrantes de las comunidades educativas siempre estará caracterizado por una cuota de improvisación e incertidumbre propia de las interacciones sociales en general. De esta manera, la investigación narrativa, permite resaltar aquellos aspectos que vuelven únicas e irrepetibles a las experiencias vividas en las escuelas y en los ámbitos de gestión educativa, que sólo se vuelven inteligibles a través de los relatos de quienes los han presenciado y que suelen encontrarse por fuera de pactado o planificado de manera previa.

En tercer lugar, y a modo de correlato de los puntos precedentes, la investigación narrativa posibilita la emergencia y visibilización de otro tipo de saberes y conocimientos vinculados a las dimensiones morales y afectivas en educación. Estas dimensiones personales, que sólo pueden ser expresadas mediante la narrativa, se encuentran estrechamente ligadas a la condición humana del afecto, la pasión y las emociones enraizadas en las vivencias personales, situadas y contingentes (Porta y Yedaide (2014). De esta manera, los sentimientos, los afectos, lo subjetivo, se constituyen en componentes relevantes en la comprensión de una realidad cotidiana compleja y las narraciones biográficas se convierten en el modo de poder entrar en su mundo de significados (Rivas Flores, 2009).

Lo que se presenta aquí, a través de la investigación narrativa, es “la posibilidad de acceso a conocimientos, que lejos de manifestarse con la rigurosidad y monosemia de las teorías científicas, se presentan con las ambigüedades, plurivalencias y consistencia híbrida de las teorías explicativas más intuitivas o personales” (Yedaide et al., 2015, p.32). Recuperar las emociones, convicciones y pasiones de los sujetos que protagonizan las políticas en niveles decisorios, permitiría, por ejemplo, despegarnos de acercamientos que los consideren únicamente como funcionarios técnicos que llevan adelante determinada política de manera racional de acuerdo a su formación profesional y recorridos previos, para considerarlos sujetos que a partir de sus emociones e interpelaciones personales son impulsados a realizar su trabajo de una u otra manera. Desde esta mirada, podríamos adentrarnos en cómo el desarrollo de una política incide individualmente sobre la experiencia vivida de los sujetos que se involucran en ella y, al mismo tiempo, de qué forma ese involucramiento emocional se inserta en un contexto determinado y afecta a la política educativa en cuestión.

## **5. Una propuesta que va más allá de lo metodológico**

Hasta aquí hemos intentado dar cuenta de un abordaje posible para el estudio de las políticas educativas con resonancias metodológicas que aspiran a aportar una mirada diferente. Creemos necesario destacar que esta apuesta por las narrativas va mucho más allá de lo metodológico para intentar apropiarse de una postura política-ontoepistemológica (Yedaide et al., 2015) que nos permita abordar las políticas educativas en cualquiera de sus niveles desde los relatos de sus protagonistas.

Herederos de una postura hermenéutica en la que sujeto y objeto de investigación se entran y las aspiraciones a una mirada objetiva sobre el fenómeno que nos interesa se abandonan para privilegiar el peso del carácter simbólico y el horizonte de sentido (Pardo, 2010, p. 92) que los protagonistas otorgan a las políticas educativas en su derrotero, la propuesta del GIEPE recupera la tradición del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) ya mencionado, pionero en el abordaje narrativo en nuestra región. Desde sus orígenes, con la búsqueda de comprender las

buenas prácticas en el sentido de Fenstermacher (1989), y a lo largo de más de 20 años de construcción de la investigación narrativa, el GIEEC nos convoca a abordar las políticas educativas desafiando las corrientes hegemónicas, no para reemplazarlas, sino más bien para completarlas. No es nuestra intención sumergirnos en una nueva guerra de paradigmas (Fernández Navas y Postigo Fuentes, 2020) sino sumar capas de sentido que nos permitan acceder a un conocimiento más profundo de las dimensiones que hacen a las políticas educativas.

Actualmente se vuelve difícil justificar la producción de conocimiento académico sobre los sujetos como si estos fueran objetos y el investigador un mero instrumento neutro de aproximación a su estudio (Rivas Flores, 2009). Ante las corrientes que buscan segregar al sujeto del investigador, nos encontramos en la búsqueda de procesos de investigación en los que tanto el sujeto que narra como el sujeto receptor de la narrativa vuelven sobre la experiencia vivida re-semantizando sus sentidos y construyendo nuevo conocimiento (Aguirre y Porta, 2022).

Es esta apuesta por la hermenéutica la que hacen indisociable método y teoría. Interpretar, a partir de los relatos de quienes ponen en acto las políticas educativas, los supuestos, los sentidos y las proyecciones que sus protagonistas les otorgan y que, a su vez, condicionan las traducciones que son las que efectivamente movilizarán o no el sistema educativo, implica bucear en aquellos marcos teóricos que desde las Ciencias Humanas y Sociales nos otorguen las pistas necesarias para componer esa mirada profunda a la que aspiramos.

Recuperar a la narrativa como una apuesta onto-epistémico-política en el campo de la investigación educativa (Yedaide et al., 2015), en continuo con la tradición rupturista del GIEEC, nos invitan en este sentido a explorar nuevas epistemologías. En consonancia con Yedaide, Porta y Ramallo (2021) en “los giros afectivo y ontológico más recientes y la confluencia del neomaterialismo con sus reverberancias en lo postcualitativo y lo antimetodológico advertimos una alteración profunda en los marcos interpretantes de la investigación científica” (p. 381). Si bien creemos que el aporte posestructuralista de Ball significó un aporte seminal para un estudio más complejo de las políticas educativas (Beech y Meo, 2016), nos animamos a explorar estos abordajes como un desafío superador que vale la pena enfrentar.

Un abordaje narrativo de las políticas educativas entonces, no pretende generalizar ni buscar patrones o brindar fórmulas para futuras reformas o cambios en el sistema educativo en su conjunto. No intenta, tampoco, revivir la disputa entre las ciencias de la educación como abocadas a la construcción de conocimiento científico en el campo, frente a las ciencias pedagógicas que se abocan a la intervención en la práctica (Filloux, 2008), sino más bien recomponer los sentidos del Estado educador que reverbera en cada uno de los protagonistas de ese sistema y que hacen de las políticas educativas un gesto vital frente a la letra de la norma, una estadística o un gráfico de barras. (Des) componer para (re) construir ese relato desde las voces de sus protagonistas, así como los procesos que habilitan su devenir desde la acción de los mediadores o intermediarios (Latour, 2005; Meo, Heras y Chervín, 2023) es la empresa que nos convoca. Una empresa compleja, que entiende a la investigación educativa como pedagogía, en el sentido de prácticas de autorización y legitimación discursiva al interior de la academia (Yedaide, 2019). Aspiramos a que este espacio pueda aportar una comprensión de carácter complejo (Morin, 2015) y rizomático (Deleuze y Guattari, 2004) así como posibilidades otras, otorgando nuevas capas de sentido a los ya consagrados aportes tradicionales en el estudio de las políticas educativas.

## 5. Reflexiones finales

La complejidad de las políticas públicas en general y de las políticas educativas en particular merece un abordaje que pueda dar cuenta de no solo del devenir de normativas, organigramas, estructuras de gestión, sino de los sentidos de quienes transitan y habitan los pasillos de las instituciones que las ponen en acto le imprimen. El recorrido realizado en los apartados anteriores, nos permite encontrar en la investigación narrativa a una vía fecunda para dar cuenta de esa complejidad al recuperar la propia perspectiva de los sujetos protagonistas de la política educativa estudiada, al habilitar la aparición de lo contingente de las acciones humanas dentro de los fenómenos educativos, y al visibilizar otro tipo de saberes y conocimientos vinculados a las dimensiones morales y afectivas en educación.

En definitiva, la investigación narrativa posibilita indagar sobre las relaciones de los sujetos entre sí y de estos sujetos con el Estado, en el marco específico de una política educativa y de un contexto socioeducativo determinado. Para ello, se buscará indagar sobre el sentido que los sujetos abordados le otorguen a las políticas que protagonizan.

Consideramos que estos esfuerzos incipientes por delimitar los aportes de la narrativa en el estudio de las políticas educativas representan un punto de partida sobre el cual profundizar, al mismo tiempo que se conforman en una invitación para reflexionar sobre las producciones realizadas en el marco de este enfoque. La tarea interpretativa de representar el contexto y los sentidos otorgados por los sujetos a través de sus relatos, sin convertir a este tipo de estudios en una mera compilación de relatos agrupados según determinados criterios, se convierte en un desafío en sí mismo. En el mismo sentido, indagar sobre aspectos metodológicos que nos permitan identificar de qué manera acercarnos a estos sujetos, con qué instrumentos, y cómo llevar a la práctica en una investigación concreta los aportes de la investigación narrativa recuperados a los largo de este trabajo, representan algunas de las líneas futuras de interés para quienes deseamos explorar los puntos de conexión entre la investigación narrativa y las políticas educativas.

## 6. Referencias bibliográficas

- Aguirre, J. (2018). *La formación docente en Argentina. El caso de los denominados polos de desarrollo. Un estudio interpretativo de las políticas nacionales (2000-2001)*. Tesis de doctorado. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- Aguirre, J. (2022). *El rostro humano de las políticas educativas. Narrativas del proyecto de formación docente “Polos de Desarrollo”*. Mar del Plata: EUDEM.
- Aguirre, J. y Porta, L (2022). Texturas biográfico-narrativas en la formación de posgrado. Entre expansiones temáticas y sinfonías vitales. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 16(22), e111.
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós. 483
- Ball, S. J. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2 y 3 (2), 19-33.
- Ball, S. J. (2012). *Global education inc: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge
- Beech, J. y Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (23).

- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1).
- Bolívar, A. (2016). Conjugar lo personal y lo político en la investigación (auto)biográfica: nuevas dimensiones en la política educacional. *Revista Internacional De Educação Superior*, 2 (2), 341-365.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7, (4), Art. 12.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Brockmeier, J. y Harré, R. (2003) Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), pp. 525-535
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV*. Barcelona: Gedisa.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004) *Mil mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Pre- Textos
- Fenstermacher, G. D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Paidós.
- Fernández Navas, M. y Postigo-Fuentes, A. Y. (2020). La situación de la investigación cualitativa en Educación: ¿Nueva Guerra de Paradigmas? *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 45-68
- Filloux, J. C. (2008). *Epistemología, ética y ciencias de la educación*. Encuentro Grupo Editor.
- Flores, G. (2021). Dimensión epistemológica de la investigación narrativa nexos con la hermenéutica filosófica. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 1(2), 110-126.
- Garcías Franco, J. S. (2014). El surgimiento del campo de la política educativa en Argentina: los casos de las Universidades Nacionales de Buenos Aires y La Plata. *Praxis Educativa*, 9 (2), 461-484.
- Giovine, R. (2015). La analítica de gobierno. Aportes al estudio de las políticas educativas. En Tello, C. (Comp.), *Los objetos de estudio de las políticas educativas. Hacia una caracterización del campo teórico*. Buenos Aires: Autores de Argentina.
- Goodson, I. (2017). *International Handbook on Narrative and Life History*. New York: Routledge.
- Gorostiaga, J. (2015). La investigación sobre Política Educativa en Argentina: un análisis de artículos académicos. *Olh@ares*, 3 (2), 47-64.
- Gorostiaga, J., Palamidessi, M., Suasnábar, C., e Isola, N. (2018). *Investigación y política educativa en la Argentina post-2000*. Buenos Aires: Aique.
- Latour, B. (2005) *Reassembling the social. An introduction to Actor-Network Theory*. Oxford University Press.
- Mainardes, J. (2015) Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. En Tello, C. (Comp.), *Los objetos de estudio de las políticas educativas. Hacia una caracterización del campo teórico*. Buenos Aires: Autores de Argentina.
- Marchetti, B (2021). *Las políticas públicas de formación docente continua en inclusión de medios digitales en Argentina. Un estudio interpretativo sobre la enseñanza de las*

- Ciencias Sociales: el caso del plan "Escuelas de Innovación" (2011-2015)*. Tesis de doctorado. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- Marchetti, B. (2023). Experiencias vividas en la gestión educativa de las políticas de inclusión digital: Un acercamiento a las convicciones y emociones en el Programa Conectar Igualdad (2010-2015). *Saberes Y prácticas. Revista De Filosofía Y Educación*, 7(2), 1-16.
- Meo, A. I.; Heras, A. I. y Chervin, M. (2023) Aportes de la teoría del actor red al estudio de las políticas educativas en Argentina. *Revista de Educación, (XIV) 28.2*, 37-60
- Morin, E. (2015) *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Nueva Visión
- Pardo, R. (2010) La problemática del método en ciencias naturales y sociales. En Diaz, E. (ed.) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Editorial Biblos
- Paviglianiti, N. (1993). Aproximaciones al desarrollo histórico de la Política Educacional. *Fichas de Càtedra*. Buenos Aires: CEFyL, UBA.
- Pineau, P. (2010). *Historia y política de la educación argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Porta, L. (2011). Relatos de buenos profesores universitarios. Aportes de la investigación narrativa en la educación superior. En Pisano, M., Robledo, A. y Paladini, M. (comps.), *El estado de la investigación educativa. Perspectivas latinoamericanas*. Córdoba: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.
- Porta, L. (2021) Preludio. La expansión biográfica. Lanzar sobre el cielo y el mar una red de historias. En: Porta, L. (coord.) *La expansión biográfica*, pp. 19-28. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Porta, L. y Aguirre, J. (2020). Usina de experiencias: políticas públicas, formación docente y Polos de Desarrollo desde las narrativas de los gestores del proyecto. *Revista del IICE*, 47, 253-269.
- Porta, L. y Yedaide, M. M. (2014). La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores, *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 17, 177-192.
- Porta, L., Aguirre, J. y Ramallo, F. (2018). A expansão (auto)biográfica. Territórios habitados e sentidos revelados na investigação educativa. *Interritórios. Revista de Educação*, 4(7), 118-165.
- Rivas Flores, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En Rivas Flores, J. I. y Herrera Pastor, D. (Coords.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Rivas-Flores, J. I., Márquez-García, M. J., Leite-Méndez, A. y Cortés-González, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 46-62
- Suárez, D. H. (2011). Narrativas, autobiografías y formación: una presentación y algunos comentarios. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61), 11-22.
- Suárez, D. (2017). Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos: La documentación narrativa de experiencias en la escuela. *Investigación Cualitativa*, 2 (1), 48-60.
- Suárez, D. H., y Dávila, P. V. (2018). Documentar la experiencia biográfica y pedagógica. La investigación narrativa y (auto)biográfica en educación en Argentina. *Revista Brasileira De Pesquisa (Auto)biográfica*, 3(8), 350-373.

- Suasnabar, C. (2001). Resistencia, cambio y adaptación en las universidades argentinas: problemas conceptuales y tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica. *Revista Brasileira de Educação*, (17), 50-62.
- Suasnabar, C. (2009). Pedagogos críticos, expertos en educación, tecno-políticos, o qué? A propósito de la relación entre intelectuales de la educación y política en los últimos 50 años. *Seminario “Elites intelectuales y formación del Estado” realizado por el IDES, IDAES y UdeSA*. Buenos Aires
- Tello, C. (2015). La enseñanza de la Política Educativa y la formación de investigadores en el campo. Entre las matrices históricas y la episteme de época. *Revista de Educação Pública*, 24 (55), 125-151.
- Tello, C. (2015). La enseñanza de la Política Educativa y la formación de investigadores en el campo. Entre las matrices históricas y la episteme de época. *Revista de Educação Pública*, 24 (55), 125-151.
- Vior, S. (1992). *Programa de Política Educativa*. Luján: Universidad Nacional de Luján.
- Yedaide, M.M. (2019) Las condiciones pedagógicas de la investigación educativa. Oportunidades para la descolonialidad. *Praxis educativa* 23, (1) 1-12
- Yedaide, M. M., Álvarez, Z., y Porta, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13, 27-35.
- Yedaide, M., Porta, L., & Ramallo, F.. (2021). Alter(n)ando las condiciones de autoridad de la investigación narrativa contemporánea: amarres, enredos y desgarros. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 31(2), 381-396.

## Notas

<sup>1</sup> Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Becario interno posdoctoral del CONICET. Co-director del Grupo de Investigaciones en Políticas Educativas (CIMED-UNMDP). Docente de los Departamentos de Ciencias de la Educación y de Historia de la Facultad de Humanidades (UNMDP). [bmarchetti89@gmail.com](mailto:bmarchetti89@gmail.com)

<sup>2</sup> Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Directora del Grupo de Investigaciones en Políticas Educativas (CIMED-UNMDP). Docente de los Departamentos de Ciencias de la Educación y Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades (UNMDP). [delarentisclaudia@gmail.com](mailto:delarentisclaudia@gmail.com)

Universidad Nacional de Mar del Plata

<sup>3</sup> El Grupo de Investigación en Política Educativa (GIEPE) fue creado en abril de 2021 (OCA N° 2476/21). Desde ese momento se comenzó a articular los intereses académicos vinculados al estudio de las políticas educativas de distintos docentes, investigadores y estudiantes del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. Hasta el momento se trabajó sobre dos proyectos de investigación: “Perspectivas teórico metodológicas para el estudio de las políticas educativas: micropolítica, educación docente e investigación narrativa (2022-2023)” y “Trayectorias y procesos de definición de las políticas educativas: regulaciones, traducciones y entramados emergentes (2024-2025)”.



## LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA COMO CARTOGRAFÍA. ABRIR TERRITORIOS DE ARTICULACIÓN DE SABERES EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

NARRATIVE RESEARCH AS CARTOGRAPHY. OPENING UP TERRITORIES FOR THE ARTICULATION OF KNOWLEDGE IN INITIAL TEACHER TRAINING.

A INVESTIGAÇÃO NARRATIVA COMO CARTOGRAFIA. ABRINDO TERRITÓRIOS PARA A ARTICULAÇÃO DE SABERES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.

Valeria M. Metzdorff<sup>1</sup>

### Resumen

Se propone la vía narrativa como estrategia para encontrar oportunidades de conjuntar saberes y marcos disciplinares en el desarrollo de las prácticas de formación inicial docente. La narrativa centrada en las propias experiencias abre posibilidades para identificar articulaciones necesarias entre campos que tienden a especificarse y diferenciarse como los de la didáctica general y las didácticas específicas de los distintos campos disciplinares que integran el curriculum escolar. En la reconstrucción narrada de una experiencia institucional, se percibe el modo singular en que la escritura y publicación de sucesivos relatos sobre el trabajo desplegado en el campo de la formación para la práctica profesional configuró posiciones y escenarios de convergencia alternativos al modelo predominante en el que las didácticas específicas asumen palabra autorizada para su aplicación a la práctica desdibujando el sentido de la didáctica general y la especificidad del saber de la práctica. En las conclusiones, recurriendo al concepto de cartografía se propone a la escritura colectiva de experiencias institucionales en la formación docente como estrategia de indagación que ofrece la posibilidad de abrir horizontes de confluencia de miradas que permiten inaugurar territorios productivos para pensar la pedagogía de la formación.

**Palabras clave:** didáctica/s; narración; cartografía; prácticas; pedagogía de la formación

### Abstract

The narrative approach is proposed as a strategy to find opportunities to combine knowledge and disciplinary frameworks in the development of initial teacher training practices. The narrative focused on the experiences themselves opens up possibilities for identifying necessary articulations between fields that tend to be specified and differentiated, such as those of general didactics and the specific didactics of the different disciplinary fields that make up the school curriculum.

In the narrated reconstruction of an institutional experience, we perceive the singular way in which the writing and publication of successive accounts of the work carried out in the field of training for professional practice configured alternative positions and scenarios of convergence to the predominant model in which specific didactics assume the authoritative word for their application to practice, blurring the meaning of general didactics and the specificity of the knowledge of practice.

In the conclusions, resorting to the concept of cartography, collective writing of

institutional experiences in teacher training is proposed as a strategy of enquiry that offers the possibility of opening horizons of confluence of views that allow the inauguration of productive territories to think about the pedagogy of training.

**Key words:**

Didactics; narration; cartography; practices; training pedagogy

**Resumo**

A abordagem narrativa é proposta como uma estratégia para encontrar oportunidades de combinar conhecimentos e quadros disciplinares no desenvolvimento de práticas de formação inicial de professores. A narrativa centrada nas próprias experiências abre possibilidades para a identificação de articulações necessárias entre campos tendencialmente especificados e diferenciados, como os da didática geral e as didáticas específicas dos diferentes campos disciplinares que compõem o currículo escolar.

Na reconstrução narrada de uma experiência institucional, percebemos o modo singular como a escrita e a publicação de sucessivos relatos do trabalho desenvolvido no campo da formação para a prática profissional configuraram posições e cenários alternativos de convergência ao modelo predominante em que as didáticas específicas assumem a palavra de autoridade para a sua aplicação à prática, esbatendo o sentido da didática geral e a especificidade dos saberes da prática.

Nas conclusões, recorrendo ao conceito de cartografia, propõe-se a escrita coletiva de experiências institucionais de formação de professores como uma estratégia de indagação que oferece a possibilidade de abrir horizontes de confluência de olhares que permitam a inauguração de territórios produtivos para pensar a pedagogia da formação.

**Palavras-chave:** didática; narração; cartografia; prática; pedagogia da formação

Recepción: 16/04/2024

Evaluado: 30/04/2024

Aceptación: 23/05/2024

**Introducción**

***Pensar las prácticas. La escritura colectiva. Narración de una experiencia***

En el presente trabajo, se intenta dar cuenta del modo en que la construcción colectiva de relatos en torno de una experiencia institucional permite cambios compartidos en los modos de concebir la propuesta, establece articulaciones entre posiciones diferentes y abre territorios nuevos para la intervención y la indagación.

Para lograr el objetivo recorro al relato en primera persona, en tanto éste me permite nombrar aquello que percibo de singular y novedoso luego de haber participado de un proceso de varios años de reflexión sobre la marcha de una iniciativa institucional, llevado adelante junto a mis pares. Ese proceso consistió en la escritura colectiva de relatos que indagaban en la implementación de un dispositivo específico para el acompañamiento de las prácticas del último tramo de la formación inicial docente.

Pasados algunos años de aquella experiencia, escribir sobre ella desde un marco de referencias que se fue enriqueciendo y complejizando me permite encontrar (nombrando), lo que esas escrituras permitieron en la configuración de los campos de la formación inicial docente en el ámbito institucional a partir de cambios sutiles, o no tanto, en la vinculación entre quienes éramos las profesoras de diferentes campos y entre nosotras y la propuesta formativa que estábamos implementando.

Me refiero específicamente a un movimiento desde una concepción clásica de la práctica entendida como espacio terminal de la formación para la aplicación de los

conocimientos especializados de las didácticas a una concepción de la práctica como espacio específico de producción de saber pedagógico en articulación con los otros campos de la formación. Sin duda los itinerarios personales de cada una de nosotras, las lecturas a las que cada una tuvo acceso, las capacitaciones y las experiencias tuvieron un rol decisivo en ese cambio de concepción. Pero su concreción en modos específicos de vincularnos para la tarea compartida de acompañar a los practicantes, tuvo lugar a partir de discutir, escribir y leer en torno de nuestro dispositivo de formación. Desde allí se tradujo en diferentes artículos y comunicaciones que mientras escribíamos nos dictaban modos nuevos de entender la práctica en la formación inicial.

## **Desarrollo**

### ***La práctica como punto de aplicación de los conocimientos de las disciplinas y sus didácticas en la construcción de un dispositivo de acompañamiento de practicantes y residentes***

El Taller de Proyecto VI y VII es el último tramo del eje vertical de la formación práctica que en el Diseño Curricular se denomina Campo de la Formación para la Práctica Profesional y está integrado por Proyecto I, en primer año, Proyecto II y III en segundo, Proyecto IV y V en tercero y los referidos Proyecto VI y VII en cuarto año. Este tramo es el que tradicionalmente se ha denominado Residencia y prevé el desempeño del estudiante en el aula del nivel primario con el mayor nivel de autonomía posible, tal como un maestro de grado. Es una práctica supervisada que requiere para su realización de la aprobación de las Didácticas Específicas que integran el campo de la Formación Profesional.

Ingresé a un instituto de formación docente en el año 2009 a partir de una búsqueda motivada por la jubilación de la profesora que estaba a cargo de la formación para las prácticas de enseñanza de segundo y tercer año, de acuerdo con un plan de estudios anterior que preveía tres años de estudios con una inmersión en la práctica en los últimos dos cuatrimestres de la carrera.

En 2011 titularicé mi cargo en el marco de una reconfiguración del modelo pedagógico de la carrera y de su estructura curricular con motivo del cambio de plan de estudios que tuvo lugar a partir de la aprobación del nuevo diseño curricular para la formación docente (primaria e inicial), en el ámbito nacional y de la ciudad, en 2009 y 2011, respectivamente, con sucesivas modificaciones hasta 2014. Entre otros cambios relevantes que revisaban los contenidos curriculares, la flexibilidad del plan y su duración que pasaba a cuatro años, el nuevo plan tenía previsto una nueva configuración de la formación práctica estableciendo un eje que atraviesa los cuatro años. Con la incorporación de Taller de proyectos I, II, III, IV, V, VI y VII (cuatrimestrales) desde el segundo cuatrimestre de primer año, se prevé para los estudiantes, una inmersión gradual, continuada y articulada con las otras asignaturas y talleres que componen el plan. A lo largo de toda la formación, estos talleres convierten en objeto de reflexión el ingreso a la institución educativa, la observación y análisis del marco institucional, en primer año; el desarrollo de una primera clase en un grado, en segundo año; la realización de secuencias breves por área en tercer año; y el desarrollo de unidades, secuencias y proyectos en forma simultánea en las cuatro áreas curriculares, en cuarto año.

Una primera entrada para mi relato es la forma que fue asumiendo mi función como responsable de la Residencia a lo largo de los años de

implementación del cambio curricular. Tanto en mi lugar en el entramado de relaciones intra e interinstitucionales que suponía el dispositivo de la Residencia, como en mi propia representación de la tarea a realizar, se fueron produciendo cambios desde los inicios de la implementación del nuevo plan hasta el presente.

A partir del año 2011, el dispositivo de las prácticas de segundo a tercer año y de la residencia de cuarto, pasó, de estar a cargo de cada uno a sus responsables en forma exclusiva, a contar con la intervención docente, no sólo del profesor responsable sino de los profesores de las Didácticas Específicas quienes asumieron el seguimiento de las planificaciones de los estudiantes, como así también, la aprobación del plan como condición para su implementación, aspecto que hasta entonces era atribución del profesor responsable del tramo (Taller III, IV, V, VI o VII). En mi caso, como Profesora de los tramos VI y VII que componen la residencia en primer y segundo ciclo de la escuela primaria, encontré que mi tarea de orientación para el diseño de unidades didácticas integradas en primer ciclo y por proyectos en segundo, quedaba delegada en las y los profesores de las didácticas específicas para ser abordada, cada una de ellas por separado desde la mirada por área curricular.

El argumento que sustentaba esta configuración había sido la evidencia de falencias conceptuales en las clases de practicantes y residentes referidas tanto al contenido como a su didáctica. Se esperaba que un seguimiento directo del profesor/a de la didáctica específica pudiera prevenirlas, delegando en ese rol la vigilancia epistemológica (Camilloni, 1996) de las propuestas didácticas de los practicantes y residentes. Para ello se organizaron turnos de asesoría individualizada en los que cada practicante o residente se reuniría con el profesor/a del área específica para revisar su propuesta. Si bien estuve de acuerdo en la necesidad de articular con ellos/as, en las etapas de definición de los contenidos a enseñar y diseño de las propuestas de enseñanza, tuve reparos cuando se dispuso que serían las y los profesores de las didácticas, desde la mirada disciplinar, quienes aprobarían o desaprobarían las propuestas, antes de ser revisadas por mí.

Esto me colocó en un nuevo rol de acompañamiento secundario durante la planificación didáctica y enfatizó mi función como observadora de las clases y evaluadora del plan en su implementación efectiva (de algunos residentes, mientras las otras profesoras y maestras que colaboran en la observación de clases, seguían a otros), sin haber participado de su concepción. A partir de algunos intercambios en los meses siguientes a la implementación del nuevo dispositivo, con profesores/as a cargo de los otros tramos que se encontraban en la misma situación, retuve la expresión “el taller de práctica se convirtió en un espacio de catarsis y contención afectiva” lo que me hizo reconocer mi propia incomodidad en lo referido a mi perfil como docente de la carrera y en lo referido al avance de la perspectiva de las didácticas específicas en detrimento de la mirada de la Didáctica General. A ello se añadía la dificultad que el nuevo dispositivo imponía para otorgar a la Práctica y a los saberes de la Práctica el papel central que el nuevo diseño curricular les asignaba, puesto que las y los profesores de las didácticas específicas no tenían que acreditar experiencia como maestros de grado ni formación pedagógica actualizada para el acompañamiento de los estudiantes durante la planificación. Sino que el foco estaba puesto en el dominio de las disciplinas que integran el currículo escolar y el objetivo de su intervención era

lograr una adecuada aplicación de los aprendizajes de la didáctica específica, al ámbito de la práctica.

## **Discusión**

### ***La narrativa y la localización de la formación práctica como espacio específico de construcción de saber en un proceso de indagación formación y acción.***

Hacia fines del año 2013 una profesora del equipo de asesores mencionó la oportunidad de comunicar la nueva experiencia en publicaciones o encuentros de la especialidad, frente a lo cual vi la oportunidad de tomar distancia de lo vivido y convertirlo en objeto de reflexión. Con la incorporación de la rectora y de otras docentes a cargo de didácticas específicas y de talleres de tramos anteriores, conformamos un grupo heterogéneo de profesoras con diversas matrices de formación y de experiencia.

No sólo se trataba de comunicar, sino que la misma experiencia de escribir nos permitiría investigar sobre la práctica, en la experiencia llevada a cabo. A su vez, difundir nuestras reflexiones, me permitiría reposicionarme en el campo de la formación práctica como responsable del tramo de la residencia, proponer orientaciones a los profesores del equipo de asesores provenientes de esta investigación, volver a mirar la tarea del responsable del tramo más allá del acompañamiento afectivo y la observación de clases y, en última instancia, preguntarme qué me tocaba enseñar a mí dentro del nuevo dispositivo.

No iba a ser posible establecer un ámbito específico de intervención pedagógica si las prácticas seguían siendo vistas como un campo de aplicación de lo aprendido (Davini, 2016). Por el contrario, desde los lineamientos del nuevo diseño curricular se destacaba el lugar de la formación práctica como espacio para la generación de saberes instrumentales y la formación criterios pedagógicos y de identidades profesionales (el pasaje de alumno a maestro) y esta concepción abría, para mí una oportunidad de intervención clave, tanto desde el rol de acompañamiento de las residentes como desde el rol de par, integrante del equipo de formación del campo de la práctica, en relación con los profesores de las didácticas específicas.

El itinerario recorrido hasta aquí me había permitido notar la centralidad de las prácticas como ámbito de generación de saberes y de interrogantes que ponen en tensión los conceptos y criterios de las teorías y prescripciones didácticas, enriqueciéndolos, recreándolos o incluso cuestionándolos. De acuerdo con los lineamientos del nuevo diseño curricular, la práctica había pasado a tener su propia especificidad y había dejado de ser el ámbito de aplicación de los conocimientos técnico – didácticos aprendidos durante la formación. Reunir al docente a cargo de la didáctica específica con el alumno practicante para pensar juntos una propuesta de aula, adecuada a un grupo y en una institución singular, en condiciones particulares; inexorablemente los llevaba a ambos a recuperar sus experiencias de aula, a recordar los recursos más pertinentes, a compartir alguna clase anterior y a recontextualizar lo que habían trabajado en forma ideal en el marco de la asignatura.

La escritura y lectura entre varias permitió suscribir la concepción de la práctica como ámbito específico de formación y de producción de saber reconociendo nuestro propio trabajo de reflexión como producto de un intento de dar cuenta de las singularidades y problemas propios de este campo de la formación. De esta manera, en la organización institucional del campo de la formación para la práctica, cobró especial fuerza la reunión de profesores de las didácticas específicas (tutores) y de los profesores responsables de cada tramo como espacio de discusión con asiento formal de criterios de trabajo y de decisiones surgidas de la experiencia. Quedaba en evidencia que nos encontrábamos en

un nuevo escenario en el que las distintas perspectivas didácticas y disciplinares eran necesarias para arribar a prácticas de formación con sentido pedagógico, lo que nos llenaba de preguntas.

A su vez, de acuerdo con uno de nuestros primeros escritos publicados, el dispositivo tutorial a cargo de profesores de las didácticas específicas, no sólo apuntaría a asegurar la vigilancia epistemológica (Camilloni, 1996) sino, particularmente, permitiría “retejer puentes” entre la teoría y la práctica. En este sentido, el desafío más importante era abandonar esta idea de aplicar los criterios enseñados en la materia de la didáctica específica a las situaciones concretas para promover, en cambio, una conversación sobre cada planificación surgida de las propias experiencias docentes (aunque provinieran de otros niveles educativos). Por su parte, practicantes y residentes, a partir de sus trayectos de formación y del conocimiento del grupo y de la institución que los estaba recibiendo dejarían de tener el rol pasivo de un estudiante que aplica lo indicado para convertirse en interlocutoras/es bien informadas en su relación con las y los profesores asesores/as.

La concepción situada de las prácticas y la apertura de un territorio que se hizo visible desde la escritura colectiva permitía este sutil movimiento de roles en la implementación del nuevo dispositivo. En definitiva, el hecho de poner la experiencia que estábamos llevando a cabo como objeto de escritura colectiva resultó una estrategia adecuada para operar cambios de concepción del trabajo docente en el desarrollo curricular de la formación inicial.

El desafío consistía en lograr que el campo de la práctica se convirtiera en un eje articulador de la formación, un prácticum tal como Schön (1992) propone para la formación de un profesional reflexivo.

En 2014, analizamos las relaciones entre espacios curriculares que el nuevo dispositivo proponía, nos presentamos en un congreso internacional en la Universidad Nacional de Rosario y hablamos de las mediaciones necesarias para hacer posible la articulación entre docentes para llevar a cabo el tipo de acompañamiento que estábamos proponiendo (Metzдорff, et al.2014 a b). Desde la concepción de la práctica como espacio de generación de conocimiento y de formación específica, era necesario resituar los criterios y conceptos de las didácticas específicas, revisando incluso el concepto de vigilancia epistemológica que tal como expresa Davini (2016), encierra cierta visión de supremacía de la disciplina y el saber académico sobre los criterios pedagógicos que emergen de la práctica. En este sentido, identificamos la necesidad de establecer acuerdos y criterios previos al trabajo con cada caso particular y delimitar aspectos que mirarían más de cerca las y los profesores de las didácticas específicas en un primer momento y las que éramos responsables del tramo de la práctica en una instancia ulterior, aspectos que analizamos en dos comunicaciones presentadas en encuentros de la especialidad convocados por la Universidad Nacional de Córdoba<sup>2</sup>. En 2015 indagamos explícitamente la necesidad de mayor diálogo entre la didáctica general y las didácticas específicas en la formación para la práctica docente y nos presentamos en un congreso referido a esta temática en la Universidad Nacional de Luján (Metzдорff, Safranchik, et al., 2015). También, en 2015, empezamos a poner el foco en el carácter “invertido” de los aprendizajes en las prácticas, es decir, en el hecho de que el campo de la práctica nos obligaba, a estudiantes y a docentes, a repensar los conceptos y criterios metodológicos leídos, estudiados y enseñados en las aulas del profesorado. Con esta idea y destacando el saber práctico como saber situado, singular y diferente de los saberes didácticos y disciplinares, presentamos un trabajo en el VIII Encuentro del Colectivo de Educadores y Educadoras que hacen investigación desde la Escuela, realizado en la Universidad Nacional de Jujuy ese mismo año.

En relación con la práctica reflexiva, Gloria Edelstein (2011), menciona los aportes de autores como Fenstermacher, Stenhouse, Elliot, Eisner, Schön, entre otros autores de la tradición anglosajona que trabajaron en torno del vínculo entre práctica y formación para la práctica y su análisis o reflexión, tanto en la puesta en marcha del currículo entendido como propuesta de investigación, como en los procesos de investigación formalizada y de producción de conocimiento pedagógico y didáctico.

La autora señala que más allá de una reflexión general que todo docente puede hacer en torno de su tarea, es central el tipo de reflexión a que se convoque, tanto por su contenido y su intencionalidad como por los modos de abordarla. El propósito es que los profesores estudien la enseñanza de forma deliberativa, conozcan lo que están haciendo, por qué lo hacen y qué sucederá como resultado de su tarea” (2011:47).

La autora además destaca el desarrollo inusitado de la perspectiva de la práctica reflexiva en los últimos años y su vinculación con los procesos de profesionalización docente o desarrollo profesional docente.

En este sentido, a medida que producíamos trabajos fuimos virando desde un estilo declarativo hacia un abordaje narrativo de la práctica lo que nos permitía dar cuenta del entramado de experiencias, preguntas, conceptualizaciones y búsquedas que estábamos transitando. Si bien Edelstein señala diferentes objeciones o recaudos en relación con la implementación de procesos de reflexión sobre la práctica basados en la producción y circulación de relatos de docentes (2011:77–79), considera pertinente esta herramienta, siempre que sea complementada con procesos de análisis “en clave didáctica”. Sin embargo, pareciera que lo que requiere ser sostenido es el interés pedagógico, tal como apunta Suárez (2018) dada la complejidad de los procesos del aula, el carácter experiencial de los saberes que surgen de los relatos docentes y el modo en que los relatos recrean la tarea docente y la vida escolar.

La mirada pedagógica no sólo enriquecía el proceso reflexivo sino que también permitía visitar concepciones, puntos de vista y tradiciones, pasando por diferentes perspectivas teóricas, más allá de la didáctica para encontrar nuevos espacios de confluencia entre profesores y saberes como el del campo de las prácticas, en el ámbito institucional, al que añadimos en ocasiones los aportes de profesores de las campo de la formación general como la pedagogía y la filosofía de la educación dada su relevancia en la formación para la práctica profesional.

Estas primeras publicaciones y su puesta en común en nuestras reuniones y en la web institucional, facilitaron que mi tarea como profesora de residentes fuera tomando otra dimensión, un mayor reconocimiento personal de su pertinencia, en la medida que los aportes producidos nos permitían pensar más articuladamente las prácticas.

## **Conclusión**

### ***Narrar entre varias. Cartografiar territorios desde las incertezas de la práctica***

Alliaud y Suárez (2011) señalan la falta de referencias en los modelos tradicionales de maestros y profesores para dar cuenta de la complejidad de la tarea de los docentes en la actualidad, y sostienen que, entre otras herramientas, la escritura de experiencias pedagógicas permite objetivar, poner a circular y enriquecer la propia práctica; en tanto promueve la imaginación pedagógica de los docentes (Suárez et. al, 2021; Suárez, Metzdorff, 2018). Consideramos también, a partir de la experiencia transitada en las sucesivas escrituras colectivas (Metzдорff, Safranchik, et al.2014), su circulación y forma particular de informar a los procesos de formación que estábamos acompañando, que la práctica sostenida de la escritura fue una oportunidad de encontrarnos en lo compartido, el interés pedagógico hacia la formación docente y a partir de ese encuentro, establecer

nuevos territorios en la trama de diferentes puntos de vista disciplinares, trayectorias profesionales, matrices de formación y estilos docentes. En este sentido, el encuentro para narrar se convirtió también en una oportunidad para cartografiar nuevos territorios en el mismo momento en que estos eran habitados por nosotras, las narradoras escribiendo en colaboración.

Rolnik (2008 cp Greco, 2022:13) expresa que la cartografía se hace mientras se desintegran ciertos mundos, pierden su sentido, y se forman otros: mundos que se crean para expresar afectos contemporáneos, en relación a los cuales los universos vigentes se tornan obsoletos.

La lectura mutua de relatos y la escritura colectiva en una comunidad docente se asemeja más a la apreciación de los aspectos idiosincráticos y a la valoración de la forma en que cada relato expresa sentidos compartidos por los otros docentes narradores. Al respecto, Eisner (1998) cuando presenta el modelo de evaluación propio de la crítica artística, refiere una apreciación de la obra a cargo de quien conoce el campo en profundidad y metaforiza la mirada experta con la expresión del título "El ojo ilustrado".

Por este camino reflexivo, llegamos en 2016 a reconocer la centralidad de los saberes del oficio (Alliaud, Antelo, 2010), de aquello que los practicantes reciben en los intercambios de experiencias con los profesores del instituto, los maestros de grado y sus propios compañeros. Al respecto presentamos dos comunicaciones diferentes, una, en una revista indexada de la Universidad Nacional de Río Cuarto en la que recurrimos a la metáfora de la obra teatral para describir el acompañamiento a residentes y practicantes como una suerte de soporte tras bambalinas para su "salida al escenario" (Safranchik, et al. 2016). Otra fue presentada en un congreso de la Universidad Nacional de La Pampa. Allí nos detuvimos en la historia de la concepción de la práctica docente a través de las sucesivas tradiciones de la formación docente: normalista, academicista, tecnológica y situada, tomando los conceptos de Davini (2014) para destacar las oportunidades que la implementación de nuestro dispositivo de formación otorgaba al propósito de reconocer el campo de la práctica como ámbito de un saber específico, generador de preguntas nuevas y configurador de identidades profesionales sostenidas por lazos de recibimiento de los más experimentados hacia los nuevos (Metzдорff et al., 2016).

Al mismo tiempo que leíamos estas publicaciones, a comienzos de 2017, elaboramos un nuevo artículo para la Revista de la Universidad Salesiana centrando la reflexión en la figura del docente co formador, el maestro de grado, a quien reconocimos el carácter de anfitrión, destacando su saber específico y la importancia de su rol en el recibimiento a los recién llegados, su acompañamiento entendido como invitación a unirse al colectivo profesional y aquellos gestos y decires que daban cuenta del pasaje de cierto legado, de un saber artesanal producto de su reflexión pedagógica, aspectos que hasta entonces, habíamos omitido mirar (Metzдорff, et al., 2017).

Al respecto, pensar en saberes del oficio (Alliaud y Antelo, 2010) nos permitió echar luz sobre el tipo de saberes que se procesaban en tutorías y en la relación entre docentes expertos y practicantes, así como también en el itinerario que estábamos realizando nosotros mismos como equipo docente.

Más allá de las prácticas, como terreno de lo planificado, implementado, evaluado; encontramos en nuestros intercambios mismos, la importancia del saber de oficio que emerge de la experiencia. Conversando sobre la lectura de Larrosa (2006) reconocimos en el concepto de experiencia la inoperancia de la dicotomía entre teorías y prácticas para centrarnos en una concepción de las vivencias que reconoce la pasividad del sujeto, su perplejidad. Los aprendizajes imborrables de la formación provienen de esas situaciones que nos sorprenden y que permanecen como marcas subjetivas acuñadas en la biografía profesional.

Además, vimos que la experiencia institucional de pensar la formación en la práctica docente y compartir con directivos, maestros y profesores nuestras intencionalidades pedagógicas, a lo largo de los años, había dado lugar a aprendizajes, avances y retrocesos, nuevas formas de percibir y concebir el vínculo con los practicantes; y otras formas de vincularnos entre formadores, dando lugar a un itinerario institucional poco codificado (Suárez, 2006). Fue entonces, hacia fines de 2017 que nos contactamos con Daniel H. Suárez, director del programa de extensión Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA porque reconocimos, en línea con las reflexiones de los autores que promueven la perspectiva narrativa (Suárez, op cit, Porta y Flores, 2017; Porta 2021, Murillo Arango, 2015, Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré, 2010, entre otros) que desde esta mirada podríamos echar luz sobre la experiencia transitada, trayendo al centro de nuestras reflexiones aquello que insistía desde los márgenes, la experiencia de docentes y alumnos, sus aprendizajes y reflexiones, el enriquecimiento mutuo a partir del intercambio entre los docentes experimentados y los recién llegados (Safranchik, Metzdorff, 2018).

A partir de esa vinculación, (Suárez, Metzdorff, 2018) el instituto se vinculó en la programación del proyecto de extensión de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA como “nodo salesiano” e iniciamos un proceso de incorporación de la perspectiva narrativa como estrategia de formación, investigación, desarrollo profesional docente y acción, en dos sentidos: hacia la propuesta del instituto María Auxiliadora de Almagro (CABA) y hacia la Red Salesiana de Educación Superior Argentina.

En cuanto a esto último, a partir de una reunión de la Red Salesiana, los referentes institucionales expresaron su interés en profundizar en las experiencias de implementación de la perspectiva narrativa para la reflexión sobre la práctica, la construcción de la memoria institucional y el desarrollo profesional docente. En efecto, algunas instituciones venían trabajando en red e intercambiando relatos de experiencia, tal como se plasma en una publicación colectiva anterior a esta fecha a cargo de la Inspectoría Salesiana Argentina Sur, compilada por Héctor Rausch y Marta Pini (2015). También, desde 2017 la creación de la Revista Miradas y Proyectos, dirigida por Patricia Perisset, Héctor Rausch y Oscar Campana convoca a la presentación de relatos de experiencia de los equipos docentes y de investigación de las instituciones de la red y ofrece un espacio para la publicación y el intercambio de experiencias pedagógicas en muy diversos ámbitos del quehacer educativo.

En cuanto al contexto del instituto María Auxiliadora, en 2018 se creó un espacio de producción entre docentes para la escritura, comentario, conversación y edición pedagógica de relatos de experiencia con el título “Profesores Narradores”. Los relatos individuales de experiencias pedagógicas por parte de los docentes formadores pusieron en valor e incorporaron a la memoria institucional diversas experiencias publicadas en el sitio de Profesores Narradores de la página institucional<sup>3</sup> que se estaban implementando en los diferentes campos de la formación proponiendo nuevas maneras de mirar nuestro trabajo y de revisar nuestras perspectivas.

Y a la vez, se incorporó la narrativa como estrategia de reflexión y acción para la formación inicial docente explicitándolo como eje de la propuesta curricular. En efecto desde el año 2018, la reunión general del equipo docente acordó la incorporación de las narrativas como eje del currículum de las carreras del profesorado. Así, se dio lugar a la implementación de dispositivos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas de los estudiantes en variados géneros sobre su formación. En lo sucesivo participamos con comunicaciones en encuentros de Argentina, Brasil y Francia<sup>4</sup>. En este escenario, las docentes investigadoras y algunas estudiantes escribimos artículos y

ponencias sobre los aprendizajes que nos dejó haber aceptado el desafío de llevar a cabo las residencias docentes durante los meses pandemia<sup>5</sup>(Metzдорff et. al, 2021).

### **La escritura de experiencias como investigación y como cartografía pedagógica**

A partir de lo dicho, podemos concluir que, en la experiencia de una institución de formación docente aquí narrada, el trabajo con las narrativas reubicó al campo de la formación para la práctica profesional como espacio generador de nuevas preguntas, reflexiones y caminos de cambio institucional. Las diferentes temáticas que surgieron de los escritos evidenciaron la centralidad de las preocupaciones pedagógicas, más que didácticas, organizacionales o psicológicas. Ponernos a escribir nuestras experiencias y darlas a leer, nos permitió poner en valor los saberes construidos y compartidos en las aulas y en las escuelas y articular todas las miradas teóricas en torno de un eje propiamente pedagógico. Es decir, tomando como eje un interés por la formación docente en un contexto singular para producir un saber local, situado, emergente de las experiencias.

Disponerlas en la conversación y para la escritura junto con nuestros aprendizajes profesionales, académicos, y curiosos para amasar una pedagogía de la formación docente que se asomaba por nuestros textos, fue abrir territorios en el espacio de lo desconocido, en el ámbito de las incertidumbres de la práctica. En este sentido, el término cartografiar se vincula específicamente con la narración colectiva como acción que se realiza en esos espacios que Frigerio y otros (2018) denominan umbrales.

En los umbrales...saberes a la sombra de saberes, saberes que conviven con un no saber, saber no pensado...Saberes que trabajan en los extremos, en la frontera...entre lo cognoscible y lo incognoscible...discutiendo los cercos cognitivos (o plegándose a ellos). (P.19). Cartografiar, según Greco (2022)

...no es sólo trazar el mapa de los espacios físicos que nos circundan sino “dar voz a los afectos que nos circundan (Rolnik, 2008,1), por eso requiere nuestra implicación en las intensidades del tiempo que vivimos, en sus entramados subjetivos, culturales, políticos, desde una atención a los lenguajes que encontramos, haciendo lugar a lo nuevo, a lo que no conocemos, a lo inquietante. Cartografiar es componer con elementos heterogéneos, con la incomodidad de lo incompleto y en un movimiento vital de expansión. (P.13)

La escritura colaborativa entre docentes que no siempre comparten las mismas concepciones sobre la formación docente pero que encuentran maneras de nombrar lo común y lo diverso, proponiendo lecturas y miradas de lo que les sucede en las aulas de la escuela y en las del profesorado, lejos de cerrar interpretaciones, plantea preguntas, propone líneas de acción interrogadas, muestra procesos colectivos de aprendizaje y experimentación que trazan contornos abiertos de territorios nuevos. La residencia docente, un ámbito profundamente analizado por vasta bibliografía pedagógica y didáctica, se vuelve nueva en cada situación, en cada contexto institucional, cuando es reconocida como espacio de producción de saber pedagógico y cuando es recreada y habitada por saberes disímiles, algunos coincidentes, otros encontrados que logran construir una misma voz para dar cuenta de una experiencia compartida.

El interés, las preguntas y los temas de los relatos nos reunían en torno de un horizonte común, las experiencias en las prácticas de enseñanza que transitaban los docentes en formación. Sin proponérselo de manera explícita, hicimos mapa, trazamos unas líneas expansivas a partir de nuestra itinerancia y fuimos conversando en torno de algunas tematizaciones en escrituras que invitaron a seguir pensando.

Pero, a la vez, la práctica de escribir experiencias colectivamente, nos llevó a ver la importancia de producir y transitar redes de instituciones, colectivos docentes, investigadores, colocando a las narrativas como objeto de enriquecimiento mutuo y de nuevas miradas sobre la tarea educadora en diversos territorios no sólo teóricos o profesionales sino también geográficos, nutriendo el intercambio y la producción pedagógica en el ámbito local y regional.

Al disponerme a narrar esta experiencia fui tomando nota de nuestras tematizaciones, recordando reuniones, relejendo nuestras escrituras y reconstruyendo aquel proceso de investigación-acción tan rico en conversaciones, vacilaciones y cambios de foco. Entonces hoy puedo hablar de ese itinerario entendiéndolo como mapeo, no como representación de un territorio dado sino como construcción de lo nuevo, de territorios antes no visitados en donde nos encontrábamos personas con distintas perspectivas y trayectorias. Considero que en aquel entonces estábamos cartografiando pedagogías de la formación mientras escribíamos y hacíamos red con otros. Y que, en este trabajo, en esta indagación narrada y escrita, encuentro y produzco un mapa singular, abierto a su propio desarrollo y a la conversación, desde el acto mismo de nombrar a aquel proceso como cartografía pedagógica.

### Referencias Bibliográficas

- Alliaud A. y Antelo E. (2010). *Los gajes del oficio*. Buenos Aires: AIQUE.
- Alliaud A. y Suárez D. (Coords.) (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. FFyL-UBA/CLACSO.
- Camilloni A., Davini, M.C., Edelstein G., Litwin E., Souto M., Barco S. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós
- Contreras Domingo J., Pérez De Lara Ferré, N. (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Davini, M.C. (2014). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.,
- Edelstein, G. (2011). *Formar y Formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.,
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio, G.; Korinfeld, D.; Rodríguez, C. (Coords.) (2018) *Saberes de los umbrales*. Buenos Aires: NOVEDUC.
- Greco, M.B. (2022). La autoridad como práctica. Encuentros y experiencias en educación y formación docente. Rosario:Homo Sapiens.
- Larrosa, J. (2006). Experiencia y pasión en *Déjame que te cuente. La educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- Metzдорff V, Safranchik G, Fernández B, Aguirre F, Constantino M.P. (2021). Hacer escuela mediante el acompañamiento de la residencia pedagógica durante el aislamiento social preventivo y obligatorio (aspo) por covid – 19. *Revista Miradas y Proyectos*. Publicación de la Red Salesiana de Educación Superior de Argentina. 4 (4). <https://www.unisal.edu.ar/myp/>
- Metzдорff V, Safranchik G, Perisset P. (2017). Desenredando nuevos sentidos en la trama de una experiencia de investigación acción. *Revista Miradas y Proyectos*. Publicación de la Red Salesiana de Educación Superior de Argentina. 1(1) <http://www.unisal.edu.ar/myp/>
- Metzдорff V., Safrachik G., Lanza P., Periset P. (2015). Achicando distancias y ensanchando fronteras: articulaciones posibles entre la Didáctica General y las Específicas. Relato de una experiencia de trabajo. En Agüero C., Cabal M. Insaurralde M. (Comps) *Tender Puentes para enseñar y aprender en la educación Superior*. EDUNLU. Universidad Nacional de Luján. <http://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/rediunlu/599>

- Metzдорff V., Safranchik G. y Perisset P. (2016). Formación y subjetividad docente en clave histórica. Una propuesta para el campo de la práctica. *Actas del III Congreso Internacional de Educación. Formación Sujetos y Prácticas*. Universidad Nacional de la Pampa. Facultad de Ciencias Humanas. 28, 29 y 30 de abril. General Pico.
- Metzдорff V., Safranchik G., Lanza P.(2014a). Una propuesta innovadora para las prácticas en la formación de maestros de nivel primario *Actas del I Congreso Iberoamericano de Docencia en el Nivel Superior*. 22 -24 de abril Rosario.
- Metzдорff V., Safranchik G., Lanza P., Periset P., Dángelo A., Constantino P. (2014b). Nuevos dispositivos en el trayecto de las prácticas. *Revista Novedades Educativas* 282.
- Metzдорff V., Safranchik G., Perisset P. (2017). El vínculo entre principiantes y expertos en el proceso de inmersión en la práctica. *Revista Entramados: Educación y Sociedad*. 4. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados>
- Murillo Arango, G. (Comp.) (2015) Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos. *Narrativas, autobiografía y educación*. 4. [http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Narrativas%20de%200experiencias%20en%20educacion%20y%20pedagogia\\_0.pdf](http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Narrativas%20de%200experiencias%20en%20educacion%20y%20pedagogia_0.pdf)
- Porta, L., Flores, G. (2017). Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico en *Revista Del IICE*, (41), 35-46. <https://doi.org/10.34096/riice.n41.5156>
- Porta, L. (2021). *La expansión biográfica. Narrativas, autobiografía y educación*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. 5 [https://cimedweb.org/wp-content/uploads/2021/05/NAyE-V-La-expansion-biografica\\_interactivo.pdf](https://cimedweb.org/wp-content/uploads/2021/05/NAyE-V-La-expansion-biografica_interactivo.pdf)
- Rausch H., Pini, M. (2015). *Buenas Prácticas en ARS. Relatos de experiencias y proyectos pedagógico-pastorales en el territorio de la Inspectoría Salesiana Argentina Sur*. UNISAL. Bahía Blanca.
- Rolnik, S. (2008). *Cartografía sentimental: Transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina.
- Safrachik G., Metzдорff V., Perisset P. (2016). Protagonistas y Apuntadores en el escenario de la formación docente. *Revista Contextos de Educación*.16 (20). <http://www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/issue/view/32>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós. Buenos Aires.
- Suárez, D.H. (2006). Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela. e- *Eccleston. Formación Docente*. ISPEI "Sara C. de Eccleston". DGES. Ministerio de Educación. GCBA 3 (7) <http://www.eemn1tsas.edu.ar/Autoevaluacion/Suarez%20-%20Narrativas%20docentes.pdf>
- Suárez, D. H. (2019) Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Revista Espacios en Blanco UNICEN*. 31.
- Suárez, D.H.; Dávila, P.; Argñani, A.; Caressa, Y. (2021). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una propuesta de investigación-formación-acción entre docentes. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Serie de revistas especializadas Colección *Cuadernos del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación*. 6. <http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/13142/Documentacio%CC%81n%20narrativa%20de%20experiencias%20pedago%CC%81gicas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Suárez, D., Metzdorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación: la documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Revista Espacios en Blanco UNICEN*. 28.

### Notas

<sup>1</sup> Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación, Mg en Política y Gestión de la Educación, Esp. en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. Psicopedagoga en el área de Servicios Profesionales del MEGCABA. Profesora Asociada en la Universidad del Salvador, Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Profesora titular en el Instituto Superior de Formación Docente María Auxiliadora de Almagro y en la Escuela Normal N° 1 de la Ciudad de Buenos Aires, Campo de la Formación en la Práctica Profesional. Investigadora Asesora en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires – IICE-FFyL UBA. ORCID: 0000-0002-2824-2349 / [valeria.metzdorff@bue.edu.ar](mailto:valeria.metzdorff@bue.edu.ar)

<sup>2</sup> Metzdorff, V., Safranchik, G. (2016) Dispositivos para la formación práctica del profesorado de educación primaria Jornadas Nacionales de Práctica y Residencia 13, 14 y 15 de octubre, Universidad Nacional de Córdoba.

Metzdorff, V., Safranchik, P. (2014) Dispositivos para la formación práctica del profesorado de educación primaria” Jornadas Nacionales de Práctica y Residencia 19, 20 de octubre, Universidad Nacional de Córdoba.

<sup>3</sup> Caldeiro, G. (2019). El trabajo de campo. Profesores Narradores. Campus virtual. IMA Almagro.

Perisset, P. (2019). El inicio de una experiencia de innovación Profesores Narradores Campus virtual. Safranchik, G. (2019). En la búsqueda de un relato. Profesores Narradores. Campus virtual. IMA Almagro Salinas, S. (2019).

El proyecto integrador Profesores Narradores. Campus virtual. IMA Almagro.

<sup>4</sup>Metzdorff, V., Safranchik, G. (2019) Acompañamiento de los estudiantes del profesorado de educación primaria en el proceso de integración profesional. Congreso Internacional Investigación Biográfica en situaciones y diálogos. Apuestas y perspectivas. Université Paris 13 Sorbonne Paris Cité 16-17-18 de octubre Maison des Sciences de l’Homme Paris Nord

Safranchik, G. Metzdorff, V. (2018) Algunas convicciones, pequeñas decisiones, extensas Proyecciones. Relato de una experiencia de investigación –Acción en el campo de la formación práctica del Profesorado de educación primaria. VIII CIPA UNICID BIOGRAPH, 18 de septiembre. SAOPAULO

Safranchik, G., Metzdorff, V. (2019) Una experiencia de construcción colectiva de conocimiento sobre las prácticas profesionales de los estudiantes del profesorado. Congreso Latinoamericano Prácticas, Problemáticas y Desafíos Contemporáneos De La Universidad Y Del Nivel Superior, AIDU y Facultad de Humanidades y Artes (UNR), 2 y 3 de septiembre.

<sup>5</sup> Amarilla, A. (2020) Proceso educativo en tiempos de pandemia. Encuentro de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas (virtual), FFyL UBA, 27 de noviembre de 2020.

Fernández, M. (2020) De mi experiencia docente en pandemia... Una meta añorada. Encuentro de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas (virtual), FFyL UBA, 27 de noviembre de 2020.

Safranchik, G. Y Metzdorff, V. (2020) Creando presencia desde la ausencia. Jornadas Nacionales de Formación Docente INFD. 19 y 20 de noviembre.



## LOS UNIVERSOS DEL LENGUAJE: EL ROL DE LAS CONVERSACIONES EN LA CONSTRUCCIÓN DE REPRESENTACIONES SOCIALES

### UNIVERSES OF LANGUAGE: THE ROLE OF CONVERSATIONS IN THE CONSTRUCTION OF SOCIAL REPRESENTATIONS

### UNIVERS DE LANGAGE : LE RÔLE DES CONVERSATIONS DANS LA CONSTRUCTION DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES

Juan Martín Molinari<sup>1</sup>

#### Resumen

El propósito de este trabajo es explorar la construcción de las representaciones sociales desde la perspectiva conversacional. Se exploran los conceptos de universo consensual y universo reificado, y se describen los tipos de interacción social. Se propone un análisis del poder, las dinámicas de conflicto entre grupos sociales y la producción de estructuras discursivas diferenciadas. Por último, se argumenta que la polifasia cognitiva no puede interpretarse en términos de los universos, porque la cultura se caracteriza por una situación de heteroglosia en la que las representaciones remiten a múltiples mundos de la vida. Este artículo contribuye a la comprensión de la construcción de representaciones como un proceso dialéctico, en el que la oposición, la dualidad y el conflicto juegan un papel, y en el que la heterogeneidad de géneros discursivos refleja la diversidad de los espacios vitales de la existencia social.

**Palabras clave:** representaciones sociales; universo consensual; universo reificado; heteroglosia; conversaciones

#### Abstract

The objective of this article is to examine the formation of social representations from a conversational perspective. It delves into the description of consensual and reified universes, along with the characterization of various types of social interactions. The analysis includes an exploration of power dynamics, encompassing conflicts between social groups and the presence of distinct discursive structures. Furthermore, the argument is made that cognitive polyphasia cannot be interpreted solely within the framework of universes, as culture is inherently characterized by a heteroglossic environment. Within this context, social representations point towards multiple life worlds. The key contribution of this article lies in its interpretation of the construction of social representations as a dialogical process. It underscores the significance of conflict and opposition, while also highlighting how the diversity of discursive genres reflects the multitude of social existence realms.

**Keywords:** social representations; consensual universe; reified universe; heteroglossia; conversations

#### Resumo

O objetivo deste artigo é explorar a construção de representações sociais a partir de uma perspectiva de conversação. Os conceitos de universo consensual e universo reificado são explorados, e os tipos de interação social são descritos. Propõe-se uma

análise do poder, da dinâmica de conflitos entre grupos sociais e da produção de estruturas discursivas diferenciadas. Por fim, argumenta-se que a polifasia cognitiva não pode ser interpretada em termos de universos, porque a cultura é caracterizada por uma situação de heteroglossia em que as representações se referem a múltiplos mundos da vida. Este artigo contribui para a compreensão da construção de representações como um processo dialético, no qual a oposição, a dualidade e o conflito desempenham um papel, e no qual a heterogeneidade dos gêneros discursivos reflete a diversidade dos espaços vivos da existência social.

**Palavras-chave:** representações sociais; universo consensual; universo reificado; heteroglossia; conversas

Recepción: 16/04/2024

Evaluado: 30/04/2024

Aceptación: 23/05/2024

### Introducción

Las representaciones sociales han sido definidas como un tipo de conocimiento “de sentido común” (Abric, 2001; Jodelet, 1986; Moscovici, 1981, 1998), ligado –por un lado- al ascendiente que la ciencia posee en la sociedad actual y –por el otro- a las elaboraciones que los grupos sociales hacen del saber científico por medio de las “conversaciones” (Moscovici y Markova, 2000; Studer, 2013). Desde este punto de vista, una representación social –lejos de ser una “cosa” (Howarth, 2006)- es un proceso dinámico, abierto, fluente e inacabable de construcción de saberes a partir de otros saberes. En este proceso, lo lingüístico – conversacional está profundamente implicado, porque –para “hacer familiar el mundo” (Moscovici, 1984)- las comunidades hablan, y en el habla toman cuerpo esas versiones de la realidad que son las representaciones. Los teóricos han prestado atención al hecho de que la sociedad contemporánea se caracteriza –entre otros muchos rasgos- por la pluralidad de saberes, que establecen entre sí relaciones de continuidad o ruptura, de simetría o asimetría; algunos han caracterizado este fenómeno como “polifasia cognitiva” (Jovchelovitch, 2019; Moscovici, 1976; Provencher, Arthi y Wagner, 2012; Wagner, 1998). De todos modos, en el concierto actual de conocimientos que campean en el territorio cultural, el saber científico ocupa –o suele ocupar- un lugar de *primus inter pares*, influyendo en gran medida la agenda temática de los grupos sociales, direccionando la intervención de los *mass media*, e inficionando las concepciones del mundo en amplias capas de la sociedad. Por eso, algunos pensadores han calificado a la ciencia como una “autoridad” de la sociedad contemporánea, a la par de la libertad (Manent, 2003). Afirma Moscovici: “Hoy, el sentido común es ciencia puesta en común” (Moscovici, 1984, p. 29). Sin embargo, con toda la autoridad que el saber científico pudiera reclamar para sí en las sociedades actuales, aún así es sometido al escrutinio de los distintos grupos sociales en el curso del debate público, y de ese modo se hace objeto de las transformaciones que son propias del proceso dialéctico de “tematización” (Markova, 2003a). Deviene, así, saber de sentido común. La exposición de todo ello estaría incompleta si se dejara afuera la cuestión del poder relativo de quienes intervienen; con toda probabilidad, los conflictos en el terreno del conocimiento y el lenguaje son el reflejo o la expresión del modo en que el poder está distribuido en una sociedad. Esas conversaciones que tienen lugar en el espacio público no acaecen en un plano ideal de abstracción, sino en el contexto material de una comunidad concreta, atravesada por determinaciones históricas. El plano de los intereses debería, parece, atravesar estos escenarios de discusión. Si todo esto es cierto,

el campo de la construcción de las representaciones es uno tipificado por la dialéctica y la oposición: se enfrentan, aquí, no sólo saberes y lenguajes, sino también grupos sociales. Por otro lado, en el “hacer familiar el mundo” que es típico de las representaciones, la familiaridad se materializa –esperamos poder mostrarlo- cuando el lenguaje nos permite definir algo como “mundo”. En este artículo queremos explorar este aspecto –poco visitado- de las representaciones. Nos interesará enfocar la cuestión de su construcción desde la perspectiva de lo conversacional: ¿cómo es la “fábrica de las representaciones sociales” que depende del lenguaje y las conversaciones? Nuestra indagación tomará como referencias conceptuales a la teoría de las representaciones, la fenomenología husserliana y el enfoque dialógico. En primer lugar revisaremos las configuraciones sociales, pero también lingüísticas, que integran la dialéctica que fundamenta la construcción de las representaciones: los universos consensual y reificado –esos “tipos ideales” (Batel y Castro, 2009) comunicacionales. En segundo lugar, describiremos cómo es que la realidad del poder atraviesa estos universos, condicionando dinámicas de conflicto entre los grupos y produciendo estructuras discursivas bien diferenciadas. En tercer lugar, y por último, argumentaremos que la polifasia cognitiva que es característica de la sociedad contemporánea no podría interpretarse exclusivamente en términos de los universos (consensual o reificado), porque la cultura actual se caracteriza más bien por una situación de heteroglosia en la que las distintas representaciones remiten a múltiples “mundos de la vida” (Husserl [1936] 2008).

### ***Universo consensual y universo reificado***

Algunos autores han planteado que la polifasia cognitiva –esa situación en la que múltiples saberes conviven en el mismo espacio social- caracteriza nuestra época, en la que el pensamiento científico parece ser tan influyente. Como señalan Provencher, Arthi y Wagner: “la polifasia cognitiva emerge como un rasgo de la construcción de sentido de la condición moderna” (Provencher, Arthi y Wagner; 2012: 9). Pero toda vez que la polifasia es un aspecto del proceso de construcción de las representaciones sociales, parecería que éstas quedan de algún modo ligadas a lo que en términos materiales e ideales ocurre en una determinada época histórica. Hasta Serge Moscovici parece aceptar este extremo, cuando se refiere a la “era” de las representaciones sociales (Moscovici, 1982), y no sería extraño que así fuera en un intelectual al que no se le escapa la consideración del complejo problema de las relaciones entre las formas particulares de pensamiento y las épocas históricas. Sin embargo, es posible ir más allá de estas intuiciones, y conjeturar que la aparición de representaciones sociales no obedece exclusivamente a criterios epocales. En otras palabras: las representaciones no son un hecho exclusivo de la época moderna, ni surgen de modo excluyente del comercio entre el conocimiento de sentido común y el conocimiento científico. Aclarar este punto requiere que nos detengamos en la profunda relación que existe entre las representaciones sociales y el lenguaje.

El hecho más básico al que debemos prestar atención por su carácter fundamental es el de que las representaciones sociales se forman en el curso de conversaciones. La gente se comunica, y el hablar es la actividad central de la comunicación. Nada es más evidente en la vida social que el hecho de que ésta toma forma en el curso de conversaciones:

En las calles, en los cafés, las oficinas, los hospitales, laboratorios, etcétera, la gente analiza, comenta, trama “filosofías” espontáneas y no oficiales, que tienen un

decisivo impacto en sus relaciones sociales, sus elecciones, el modo en que educan a sus hijos... (comillas del autor) (Moscovici, 1984, p. 16)

Pero comunicarse no es sólo transferir información -como el esquema clásico (y simplista) del emisor y el receptor quiere dar a entender-, sino también dar forma a los propios pensamientos en el contexto (conversacional) de la expresión de los pensamientos de uno mismo y de los otros. De aquí que la realidad social no aparezca de modo pasivo y estático, como utilería o escenario previo a la interacción, sino de modo dinámico y fluido, como resultado novedoso de ella. Esto implica que los sujetos se transforman en medida de las cosas (Moscovici, 1984), porque son ellos quienes les atribuyen significado. Esta circunstancia es característica del universo consensual –es decir, un universo en el que el significado depende de procesos sociales que se desarrollan en un plano de igualdad. Aquí, el significado no es algo fijo o invariable, porque fluctúa en razón de los procesos de negociación a los que va ligado. Este universo consensual es, sin duda, un “mundo de la vida”, pero no podría decirse que fuera el único. En efecto, la interacción humana también se desarrolla en universos en los que el significado, en vez de fluctuar, tiende a ser estable, rígido, inmóvil. Estos también son mundos de la vida, pero por su naturaleza convendría denominarlos universos reificados. En ellos, las cosas son medida del sujeto. La distinción entre universos consensuales y reificados es de cuño moscoviciano (Moscovici, 1984, 1987, 1988, 2000), y ha suscitado una interesante discusión en el campo de las representaciones. Lo primero que podría decirse es que los universos consensual y reificado son “lugares desde los que hablamos”, como plantea Silva Souza (2020).

El hecho más básico al que debemos prestar atención es el de que las representaciones sociales se forman en el curso de conversaciones. Como sostiene Ivana Marková: “La conversación es otro sistema de comunicación simbólica que genera representaciones sociales, y que al mismo tiempo está integrado dentro de un sistema de representaciones que le dan forma” (Marková, 2000, p. 451). Esto coloca al lenguaje en una posición de relevancia para comprender el mecanismo de formación de las representaciones, que son “la realidad en la que vivimos” (Silva Souza, 2020). En efecto: nuestro mundo es un mundo de lenguaje, un “mundo hablado” (Montero, 1994, p. 40), el mundo de la vida “es idéntico al expresable en el lenguaje en general” (Husserl [1936] 2008, p. 249). Ahora bien: no es menos cierto que siempre se habla desde algún lugar. Ineludiblemente, todo discurso estará marcado por reglas de elaboración, propósitos, marcos de interpretación, expectativas, intencionalidades, aparatos ideológicos, estructuras de sociabilidad. Estos elementos, y otros más, son los que conforman los lugares de enunciación. Pero ¿cuál es la naturaleza de estos factores, y cuál su anclaje histórico? En la teoría de las representaciones sociales, Moscovici ha señalado que, sobre la base de la separación entre lo sacro y lo profano, la era moderna ha edificado otra separación, que sustituye la anterior, y que es más acorde a su carácter secular: la separación entre los que hablan con autoridad y los que hablan sin ella. En otras palabras: la Modernidad ha sido capaz de aportar esquemas de legitimación de discursos, mediante los cuales algunos de ellos pueden esgrimir pretensiones de verdad fundadas en la autoridad, mientras que otros no. Ya no se trata, en nuestra sociedad de hoy, de ponderar el grado en que la(s) divinidad(es) respalda(n) la producción discursiva, sino de establecer quién o quiénes han recibido la autorización de la sociedad para hablar (Silva Souza, 2020). La distinción entre universo consensual y universo reificado tiene, precisamente, este origen. En un universo consensual,

...la sociedad es vista como un grupo de individuos que son libres e iguales, cada uno de ellos autorizado a hablar en el nombre del grupo y bajo su amparo. Así, se asume que ningún miembro posee competencia exclusiva, sino que cada uno puede adquirir la competencia requerida por las circunstancias. En este respecto, cada uno actúa como un “amateur” responsable (...) En muchos lugares públicos de encuentro, estos políticos amateurs, doctores, educadores, sociólogos, astrónomos, etcétera, pueden ser encontrados expresando sus opiniones, divulgando sus perspectivas y estableciendo las leyes (comillas del autor). (Moscovici, 1984, p. 21)

La imagen que viene a la mente al leer este fragmento del sabio rumano es la de la conversación que se entabla “en el mercado, en el café” (Moscovici, 1987, p. 516): ese tipo de conversación en que los participantes parecen tener la clave para solucionar los problemas del mundo, o en la que todos parecen versados en economía, en política, en biología, en historia. Es que hay, en nosotros, una verdadera necesidad de “pensar en voz alta” (Moscovici, 1984, p. 21). Para Serge Moscovici, el café o el mercado de la actualidad es el equivalente de los salones y las tertulias de antaño. Las conversaciones crean una “comunidad de significados” (Moscovici, 1984, p. 21) entre los participantes; no interesa, en el universo consensual, la búsqueda de la coherencia, la precisión o la lógica, sino la construcción de significados comunes (Silva Souza, 2020). Diríamos que en el universo consensual el significado está desregulado y descentralizado, toda vez que los participantes están en un pie de igualdad –son individuos “libres e iguales” (Moscovici, 1984, p. 21)- para pronunciarse sobre las cuestiones que los ocupan en la vida cotidiana. En este “reino del nosotros” (Silva Souza, 2020), el significado es dinámico y variable, porque brota de una negociación que no tiene fin. Pero no ocurre del mismo modo en el universo reificado. En él, la sociedad es vista como “un sistema de entidades sólidas, básicas e invariantes, indiferentes a la individualidad y carentes de identidad”,

...un sistema de diferentes roles y clases cuyos miembros son desiguales. Sólo la competencia adquirida determina su grado de participación de acuerdo al mérito, su derecho de actuar “como médico”, “como psicólogo”, “como sindicalista”, o de abstenerse, toda vez que “no posea competencia en la materia” (...) De aquí la coacción que experimentamos, y el sentimiento de que no podemos evitarla a voluntad. Hay una conducta adecuada para cada circunstancia, una fórmula lingüística para cada confrontación, y –no hace falta decirlo- la información apropiada para el contexto dado (comillas del autor) (Moscovici, 1984, p. 22)

Se ve a las claras que no se trata, en este caso, de las conversaciones de café que caracterizan el universo consensual. En el universo reificado –este reino del “ellos”- no interesa tanto construir significados como dictaminar las que luego serán tenidas por verdades impersonales. Por ello, los participantes de este universo no son ni libres ni iguales, sino que se encuentran estratificados conforme a una jerarquía, en función del grado de competencia o autoridad que puedan alegar, dentro de un campo, en el tratamiento de una materia. Así, el significado no está sujeto a debate –no es variable-, sino que forma parte de esquemas precisos que facilitan la formalización, la homogeneización y la operacionalización: aquí, “no hay varias interpretaciones posibles, sino más bien un solo significado posible de un concepto” (Bangerter, 1995, p. 4). Es un mundo de profesionales especializados, de *insiders* de un tipo de conocimiento, de titulados académicos, de baqueanos de un conjunto de técnicas, de expertos concedores de una estructura burocrática (o administrativa, militar, eclesial, etcétera).

En síntesis: es un mundo de quienes no hablan como iguales, sino como autoridades que se han legitimado a través del cumplimiento de diferentes procesos normativos (obtención de cucardas, galardones o grados académicos, promoción en escalafones o jerarquías, participación en liturgias y rituales de pasaje, etcétera). ¿Quiénes habitan este mundo? No los ciudadanos del común, naturalmente, sino “científicos, médicos, políticos o sacerdotes” (Moscovici, 1988, p. 220) -y, por supuesto, un larguísimo etcétera de autoridades que vemos constituidas en distintos ámbitos institucionales. Llegados a este punto, parecería evidente que “el universo consensual corresponde al mundo de las representaciones sociales, mientras que el universo reificado corresponde al mundo de la ciencia” (Bangerter, 1995, p. 4), y podríamos estar de acuerdo con esta conclusión, siempre que tuviéramos en cuenta algunas salvedades. Primero, y por definición, no podríamos plantear una división tajante entre representaciones y ciencia: diríamos que ésta es una de las fuentes de inspiración de aquéllas. Y por lo mismo, tampoco estaríamos en condiciones de sostener una oposición terminante entre los dos universos, como -por ejemplo- la fórmula Purkhardt (2015). Segundo, si no están separados, los universos tampoco son excluyentes: hay matices y claroscuros, y nadie habita exclusivamente en uno de ellos. Un científico cualquiera, por caso, habita la mayor parte de su día en el universo consensual. Y, especialmente importante, tercero: el universo reificado no podría identificarse exclusivamente con la ciencia. Es más amplio, porque comprende todos aquellos sistemas que pretenden inmovilizar el significado a través de la producción de univocidad (hay predominio de la denotación por sobre la connotación). Un ejemplo es, por supuesto, la ciencia, pero también “la ortodoxia religiosa, la ideología política (...) y todos esos cuerpos de conocimiento que imponen un entendimiento inequívoco de sus conceptos a quienes los utilizan” (Bangerter, 1995, p. 4). Por eso, hay una implementación del lenguaje que es típica, y así, podríamos decir que, si las conversaciones caracterizan el universo consensual, lo característico del universo reificado son los monólogos. Ello, por supuesto, no resultaría írrito de su carácter de mundo de la vida.

### ***El poder y los universos del lenguaje***

Volvamos, entonces, un poco atrás, y recordemos nuestro punto de partida: decíamos acerca de la importancia de las conversaciones para la construcción de representaciones sociales, y la subsiguiente importancia de considerar el lenguaje para la comprensión de todo el proceso. Las personas hablan, y de esta manera dan forma a las representaciones que constituyen su mundo de la vida, pero ¿desde qué lugar hablan las personas cuando hablan? Los dos universos postulados por Serge Moscovici son una respuesta a esta pregunta. Y ¿cuál es la diferencia entre los dos universos? No la propiedad de un tipo de conocimiento especial (*v. g.*, conocimiento de sentido común *versus* conocimiento científico), sino el tipo de procesos (sociales, lingüísticos) que se establecen en cada uno de ellos, y que hacen que el significado fluctúe de modo dinámico en un caso o se esclerose en el otro. Y así como hay, en el universo consensual, posicionamientos subjetivos (los individuos “libres e iguales”) y estructuras de interacción social más o menos institucionalizadas (el café, la tertulia, la familia, las redes sociales...) implicados en la producción de lo que podríamos llamar “discurso consensual”, del mismo modo hay posicionamientos subjetivos (individuos organizados de acuerdo a jerarquías) e instituciones (la Iglesia, el ejército, las burocracias, los centros de investigación científica...) que participan de la producción del “discurso reificado”. Porque estos universos

...son espacios objetivo – subjetivos en los cuales nosotros (individuos en la Modernidad) habitamos, y desde los cuales “hablamos” (“nos expresamos”, en un sentido lato). Pueden también ser descritos como dos maneras de construir y entender la realidad, que difieren de acuerdo a la fuente de validación del conocimiento, *i. e.*, autoridades o pensamiento lego. Estos universos organizan las posiciones subjetivas de los individuos y grupos y las posiciones objetivas de los contextos, instituciones y sociedades (comillas del autor) (Silva Souza, 2020, p. 11.6)

Hay, en todo esto, una realidad conflictiva que salta a la vista. En efecto: el hecho de que los universos no sean, desde el punto de vista conceptual, excluyentes u opuestos, no implica que, en su dinámica de interacción concreta, no choquen de un modo real y palpable. Y cuando lo hacen, generan, en la existencia particular de los individuos y las comunidades, efectos de exclusión, de opresión o de coacción. ¿No son las diferencias entre los universos, sustentadas en última instancia en el *quantum* de autoridad que detentan sus participantes, uno de los semblantes que adopta el ejercicio del poder en la existencia de nuestras sociedades? ¿No es la autorización -o la desautorización- de un lenguaje un signo elocuente del peso que el poder adquiere cuando se despliega en ciertos contextos institucionales? Ciertamente, ambos universos contribuyen simultáneamente a dar forma a la realidad social, pero “cuando hablamos de la alienación del hombre, o de los abusos de la burocracia, tenemos en mente a un universo reificado que confronta a un ser humano que habita un universo consensual” (Moscovici, 1988, p. 233). De modo que podríamos suponer, razonablemente, que la realidad del poder está estrechamente relacionada con el modo en el cual el lenguaje moldea la realidad social y las representaciones que la conforman. Así lo asumen, por ejemplo, Batel y Castro, quienes ven en los universos consensual y reificado “tipos ideales” comunicativos que implican distintas clases de enunciados, argumentos, y formas discursivas que determinan posiciones de poder, por medio de las cuales

...la elección de los argumentos de *reificación* está usualmente asociada con la acción estratégica usada para desplazar la representación y el conocimiento de otros, y tiene consecuencias monológicas, mientras que el uso de argumentos de *consensualización* tiene un más claro potencial para lograr entendimientos dialógicos (bastardillas de los autores) (Batel y Castro, 2009, p. 8)

En otras palabras: hemos nacido en un mundo de lenguaje, y el mundo de la vida es, ciertamente, un “mundo hablado” (Montero, 1994, p. 40), pero en cuanto al modo en que la realidad del lenguaje se presenta en el contexto de las relaciones de autoridad y las estructuras de poder, el lenguaje no es un objeto homogéneo. Los vínculos del poder con el lenguaje se actualizan, entre otras cosas, en las “acción[es] estratégica[s] usada[s] para desplazar la representación y el conocimiento de otros” (Batel y Castro, 2009, p. 8), en el potencial para la construcción de discursos monológicos, y en el esclerosamiento del significado: rasgos todos, ellos, que convienen al universo reificado. Tenemos, pues, esbozados, dos problemas: el de las relaciones entre poder y lenguaje, y el de los tipos o géneros de lenguaje.

Respecto del primer problema –tan vasto que resulta imposible desarrollarlo aquí en toda su amplitud- queremos destacar sólo un aspecto, que es el siguiente. Es cierto que el poder se ejerce, como dijo Foucault, sobre los cuerpos (Foucault, 2002), pero podríamos conjeturar que también pretende enseñorearse del lenguaje. O, mejor: el poder se ejercería sobre los cuerpos si primero ha podido proyectarse con eficacia sobre el lenguaje. Esto es válido para las relaciones sociales en las que la autoridad para hablar juega un relevante papel en la determinación de las posiciones discursivas: vale

para las burocracias, que producen un lenguaje formal y regimentado; vale para los gobiernos totalitarios, que auspician una lengua salpicada de repeticiones machaconas y pueriles; vale para la medicina, que genera un lenguaje especializado y excluyente; vale para las jerarquías que se tienen por sacras, que medran a través del cultivo de martingalas teológicas y argots canónicos. Estamos, aquí, de lleno, en el campo de lo monológico, una dimensión en la que Ego desconoce a Alter (y ello, aun cuando el plano explícito del discurso coloque en un primer plano un supuesto reconocimiento o rescate de la otredad). Es como si el poder quisiese sojuzgar al lenguaje, uniformarlo, usarlo como herramienta de su provecho, y tornarlo materia maleable para sus propósitos. Y esto, aún al precio de transformarlo, ora en una pura forma vacía, sin significado y momificada, ora en un arcano de especialistas, ora en una rígida herramienta clasificatoria. Veamos ejemplos. Victor Klemperer, un filólogo judío al que tocó sufrir la persecución nazi, dedicó un libro entero al análisis de lo que el poder totalitario puede hacer con una lengua. En efecto: los nazis convirtieron al alemán en un instrumento de propaganda, corrompiéndolo entretanto, y transfigurándolo en una totalidad “sumamente miserable” (Klemperer, 2001, p. 29). Señala Klemperer que, luego del acceso de los nazis al poder en 1933, la *Lingua Tertii Imperii* (LTI por sus siglas) –así denomina nuestro autor al alemán perpetrado por la dictadura nacionalsocialista– se apoderó de todos los ámbitos públicos y privados, “de la política, de la jurisprudencia, de la economía, del arte, de la ciencia, de la escuela, del deporte, de la familia, de los jardines de infancia y de las habitaciones de los niños” (Klemperer, 2001, p. 37). Klemperer insiste mucho en el empobrecimiento del idioma alemán que deriva de la “fijación” de la LTI “en la carne y en la sangre de las masas” (Klemperer, 2001, p. 31) a través de la propaganda y el monólogo constante. En efecto: un sistema totalitario requiere de un lenguaje de “no - comunicación”, un lenguaje “no - dialógico” (Marková, 2003, p. 99). El universo lingüístico de la LTI es un universo reificado, en que “la absoluta uniformidad del lenguaje escrito explicaba también la homogeneidad del lenguaje hablado” (Klemperer, 2001, p. 27).

Por supuesto, el agostamiento de las potencialidades de producción del sentido de un lenguaje, cuando corre asociado a su instrumentalización por parte del poder (político, burocrático, religioso...), no tiene signo ideológico. Quizás ningún autor ha reparado en los vínculos entre el poder totalitario, las burocracias y el lenguaje tanto como el checo Vaclav Havel. En el drama “El memorandum” (Blackwell, 1967) un nuevo idioma, el *Ptydepe*, es introducido en el uso administrativo: el *Ptydepe* pretende neutralizar la deriva semántica del lenguaje cotidiano maximizando las diferencias entre palabras, de modo que el significado de una de ellas no pueda ser confundido con el significado de otra (de acuerdo con esta idea, en el estafalario *Ptydepe* son imposibles las metáforas, o la misma poesía). En la pieza “Una fiesta en el jardín” (Trensky, 1969), el protagonista se transforma en un poderoso administrador cuando logra dominar las minucias del lenguaje burocrático, pero esta misma pericia ocasiona que termine olvidándose hasta de su propia identidad. Sin embargo, es en el ensayo “El poder de los sin poder” el lugar en el que Havel narra un caso real de instrumentalización del lenguaje por parte de un gobierno totalitario. Se trata de una verdulería en la Checoslovaquia del período de la “normalización” posterior a la invasión soviética de 1968. Esta verdulería exhibía, “entre las cebollas y las zanahorias” (Havel, [1978] 2013, p. 26) un cartel con la leyenda: “¡Proletarios del mundo, uníos!”. Llamaría la atención encontrar, el día de hoy, un local de venta de alimentos al menudeo adornado con sentencias de uno de los filósofos más ilustres del siglo XIX. Pero en ese tiempo no resultaba para nada extraño. ¿Es que el propietario de aquel negocio cultivaba el estudio del materialismo histórico hasta el

extremo de querer compartir sus soflamas con el público en general? ¿Qué motivación podía llevar a un tendero praguense a exponer a los transeúntes una frase del Manifiesto Comunista? Dice Havel:

Es la administración la que entrega a nuestro tendero el slogan, junto con las cebollas y las zanahorias, y él lo pone en el escaparate porque así lo hace desde hace años, porque lo hacen todos y porque así tiene que ser. Si no lo hiciera podría tener un disgusto; podrían acusarle de no poner el “adorno”, incluso alguien podría acusarle de falta de lealtad. Lo ha hecho porque este gesto entra en la norma de salir adelante; porque es una de las mil “naderías” que le aseguran una vida relativamente tranquila “en consonancia con la sociedad” (comillas del autor) (Havel [1978] 2013, p. 26).

¿Se trata, el cartel, entonces, de un *shibboleth*? Para Havel, es evidente que sí. Pero no es sólo eso. Es, como en el ejemplo de la LTI, un testimonio de los efectos que el poder totalitario puede ejercer sobre la lengua. El letrero está lejos de querer comunicar lo que significa el clásico *slogan* “¡Proletarios del mundo...!”. Más que su significado semántico (que en este caso es irrelevante respecto de lo que el verdulero o los transeúntes realmente piensan o creen), expresa el significado de una acción: exhibir el cartel “comunica la obediencia del tendero a la ideología del régimen político dominante” (Marková, 2003, p. 109). En el universo reificado se distorsiona el significado de las palabras, y se generan efectos que son, al mismo tiempo, causas y consecuencias del poder. Por eso podía decir Humpty – Dumpty a Alicia: “Cuando yo uso una palabra (...) quiere decir lo que yo quiero que diga... ni más ni menos” (Carroll [1871] 2015, p. 88).

Un régimen marxista haciendo que los dichos de Marx extravíen su sentido original puede parecer demasiado, pero un similar vaciamiento del significado del lenguaje también podría encontrarse en las intrincadas burocracias de los actuales Estados democráticos. Un ejemplo sugerente aparece en el trabajo de Taghd Purtil, “Distopía en el desierto” (Purtill, 2017). Luego de dos años y medio de trabajo de campo como oficial de programas orientados a la población aborígen de la región de Ngaanyatjarra (en el desértico centro – oeste de Australia), Purtil redactó lo que podría considerarse una etnografía organizacional. Su tema es el estudio de la cultura emergente que nace del “extraño encuentro entre la cultura aborígen y la cultura de la gente blanca [*whitefella* (término usado por los originarios para referirse a los caucásicos)]” (Purtill, 2017, p. xi). Pero la cultura de la “gente blanca” incluye, en este caso, el profuso aparato administrativo (a nivel federal, estatal y local) que se encarga del diseño, implementación y evaluación de los programas de fortalecimiento comunitario. Si esta burocracia quiere regimentar las acciones que se llevan a cabo en el terreno, necesita, antes que nada, acondicionar un lenguaje y servirse de él. Sería razonable esperar que ese lenguaje estuviera en condiciones de reflejar la realidad, si –como generalmente es para el lenguaje burocrático- pretendiera medir y prescribir. Pero no ocurre de ese modo. Purtil pone especial cuidado en destacar las relaciones entre burocracia y lenguaje (“la importante implicación de este tipo de cosas es el efecto que tienen sobre la función del lenguaje, y en verdad sobre lo que realmente significa usar el lenguaje” [Purtill, 2017, p. 176]), y en señalar que el complejo esquema de incentivos que atraviesa los subsistemas sociales involucrados (comunidades aborígenes, *staff* técnico - profesional, estamentos administrativos), plantea un dilema procustiano: o se adapta el lenguaje a la realidad, o se adapta la realidad al lenguaje. Si se desea mantener el *status quo*, parece claro que la segunda alternativa será la favorecida: “Se espera que el *staff* y otros participantes se acoten a un vocabulario regional de dichos aceptables [*acceptable*

sayables]” (Purtill, 2017, p. 176). En otras palabras: en sus comunicaciones y reglamentaciones, el lenguaje burocrático vela o subvierte la realidad, produciendo “verdades regionales” (Purtill, 2017, p. 168), y facilitando la construcción de “seudo - hechos”. Así, en el lenguaje al uso en la región de Ngaanyatjarra resulta necesario realizar traducciones como las siguientes:

*Cuando se dice:* “El miembro del *staff*, F., será responsable de... y de asegurarse de que...

*Podría significar:* “El miembro del *staff*, F., trabaja muy poco, como cualquier otro miembro de la comunidad podría confirmar, y de hecho a menudo causa problemas a otros miembros del *staff*. Pero es difícil hacer algo al respecto, porque F. tiene contactos con varios partidos poderosos” (comillas y bastardillas del autor) (Purtill, 2017, p. 174)

Habrá que advertir, llegados a este punto, que en esta consideración acerca de las relaciones entre poder y lenguaje que se verifican en los universos de Moscovici no se trata de hacer juicios de valor. No tendría sentido afirmar aquí que el universo consensual es preferible (desde el punto de vista moral o axiológico) al universo reificado. Basta asumir que –en tanto “espacios desde los cuales hablamos” (Silva Souza, 2020, p. 11.6)- están efectivamente presentes, que su existencia es necesaria, y que son una muestra de cómo el poder se incardina en las relaciones y vínculos que se establecen en nuestras sociedades. Ciertamente, los ejemplos que hemos citado convienen a situaciones extremas, que enseñan una suerte de teratología de las relaciones entre poder y lenguaje. Y, por supuesto, respecto de la violencia totalitaria - en la que se atenta contra la misma dignidad humana- es absolutamente claro que sí sería pertinente la emisión de juicios de valor. Pero en el escenario más pacífico, diríamos, de la vida cotidiana, lo que solemos ver es una relación dialéctica entre los dos universos, que se apoya en el conflicto entre la naturaleza dúctil del significado que impera en uno de ellos y el fijismo que campea en el otro. Y todo esto es, tenemos que repetirlo, sólo un aspecto parcial de las complejas relaciones entre poder y lenguaje. El tema se presta para múltiples derivaciones, pero queremos mantenernos en este argumento: las relaciones entre poder y lenguaje se expresan –entre muchas otras cosas- en el potencial del universo reificado para producir discursos monológicos (“autorizados”), petrificar el carácter dinámico del significado, e impactar, de este modo, en la dinámica dúctil, igualitaria y fluida del universo consensual. Hemos dicho que la pregunta por el posicionamiento del sujeto respecto del poder, cuando se formula sobre el plano del lenguaje, tiene una de sus respuestas en la distinción moscoviciana entre universo consensual y reificado. También dijimos que la diferencia entre esos dos universos no es el dominio jurisdiccional sobre un tipo de conocimiento particular, sino el tipo de procesos (lingüísticos, sociales) que se establecen en cada uno de ellos. Y sostuvimos, finalmente, que cada universo respalda diferentes posicionamientos subjetivos. Por eso, nos parece claro que interrogarse: ¿desde dónde habla el sujeto? (Silva Souza, 2020) remite a la cuestión del poder. Creemos que este extremo se verifica tanto en el discurso cotidiano del universo consensual como en el discurso legal, burocrático o administrativo del universo reificado. El enfrentamiento que Moscovici parece tener en mente cuando afirma que, en referencia a la alienación o los abusos de la burocracia, existe “un universo reificado que confronta a un ser humano que habita un universo consensual” (Moscovici, 1988, p. 233), señala, evidentemente, hacia relaciones sociales atravesadas por la materialidad del poder. Es necesario preguntarnos por qué y cómo en las representaciones se reflejan relaciones de poder

reveladas en el modo en que las personas conversan –o, para usar la expresión de Moscovici, “piensan en voz alta” (Moscovici, 1988).

### ***Heteroglosia y representaciones sociales***

Más arriba decíamos que ante nuestra vista surgen dos problemas que tocan al tema de este artículo. El primero (las relaciones entre poder y lenguaje) lo acabamos de explorar; el segundo (el de los tipos o géneros del lenguaje) lo abordaremos ahora. Ambos están conectados. Es decir: desde el mismo momento en que los dos universos propuestos por Moscovici significan “dos modos de hablar” o de construir el lenguaje, o dos “tipos ideales” comunicativos (Batel y Castro, 2009) (esto es: conversaciones *versus* monólogos, lo dialógico *versus* lo monológico), podría pensarse que el lenguaje posee dos registros o géneros. Resulta interesante advertir la articulación entre la propuesta moscoviciana y algunos conceptos de Mikhail Bakhtin. En efecto, en el extenso ensayo “El discurso en la novela” el lingüista soviético fija posición respecto de dos tipos de discurso: el discurso interiormente persuasivo [*internally persuasive discourse*] y el discurso autoritativo (Bakhtin, 1981, p. 342). Interesa a Bakhtin analizar el papel del discurso en el desarrollo ideológico del sujeto (entendido el término “ideología” en el sentido -más general, y menos político- de “sistema de ideas” [Roberts, 1995]); en este desarrollo el lenguaje juega un rol esencial, porque “... la persona hablante es (...) un ideólogo, y sus palabras son siempre ideologemas” (Bakhtin, 1981, p. 333). De aquí que para Bakhtin sea importante comprender cómo el sujeto (Ego) asimila el discurso del otro (Alter), porque ese discurso determina “la misma base de nuestra conducta” (Bakhtin, 1981, p. 342). Para Bakhtin –y creemos que es posible notar, en esto, afinidad con Moscovici- los discursos pertenecen a dos ámbitos. En uno de ellos –el de la “vida real”, aclara Bakhtin (1981, p. 338)- la gente habla de lo que hablan los otros; es un mundo en el que

...si pudiéramos escuchar a hurtadillas los fragmentos de conversación, tal como se desarrollan naturalmente en la calle, en la multitud, en una fila, en los salones, veríamos cuán a menudo se repiten las palabras “él dice”, “la gente dice”, “él dijo...”, y en el batifondo conversacional de la multitud, a menudo todo se resume en un enorme “él dice... tú dices... yo digo...” (comillas del autor) (Bakhtin, 1981, p. 338)

En el otro, por el contrario, prima un lenguaje “...único y unitario, uno que no reconoce otros lenguajes a su lado” (Bakhtin, 1981, p. 336). El primer ámbito corresponde al discurso interiormente persuasivo; el segundo, al discurso autoritativo. ¿Cómo asimila, entonces, Ego el discurso de Alter? En el discurso interiormente persuasivo –que nos recuerda el universo consensual de Moscovici- a través del diálogo, porque “en el terreno cotidiano de nuestra conciencia, la palabra interiormente persuasiva es mitad nuestra y mitad de otro” (Bakhtin, 1981, p. 345). Se trata, por ello, de una palabra creativa y productiva. En el discurso autoritativo –que sugiere una correspondencia con el universo reificado-, esa asimilación se produce a través de la imposición, porque ese discurso “demanda que lo reconozcamos y que lo hagamos propio” (Bakhtin, 1981, p. 342). No es un discurso que pueda ser representado, debatido, glosado o transformado, sino sólo transmitido. Todo esto vuelve a colocar al lenguaje en relación con el poder. Pero es necesario considerar, ahora, el carácter dicotómico de las proposiciones de Moscovici y Bakhtin. ¿Es que sólo dos discursos –o universos- son posibles? Acompañamos a Moscovici en la distinción entre universo consensual y universo reificado, y entendemos que es pertinente agregar que esa distinción se basa en dos

modos de construcción del sentido (a través del diálogo o a través del monólogo). Pero también nos parece razonable asumir que dentro de los universos existen diferentes tipos de lenguaje –cada uno de ellos con sus reglas de constitución, estructuras semánticas, acervos léxicos, y estilos. El lenguaje burocrático y el lenguaje teológico forman, es verdad, parte del universo reificado, pero son muy diferentes. Posee cada uno su propósito, su campo objetual, sus giros y tropos, su lógica peculiar, su tono, sus condicionamientos históricos, sociales, políticos. Es verdad que en ellos podemos colegir un parecido de familia –especialmente visible en el modo en que, en tanto lenguajes reificados, reclaman para sí la prerrogativa de “prescribir, en cada caso, qué es y qué no es verdad” (Moscovici, 1981, p. 186)-, pero en casi todo lo demás suelen ser diferentes. Lo mismo podríamos decir de lenguajes específicos dentro del espacio del universo consensual: tanto en el café como en la fila del bus o las redes sociales el significado es producto de diálogos y negociaciones, pero en el resto –su retórica, sus inflexiones, sus hilos argumentales- son distintos. Similar argumento podría plantearse respecto de la tesis bakhtiniana: el discurso autoritativo no es homogéneo, porque se despliega en ámbitos en los que adopta morfologías peculiares –el dogma religioso, la verdad científica, el dogma político-ideológico (Dentith, 1995). Tampoco lo es el discurso interiormente persuasivo, que tiene lugar en campos estilísticos tan diversos como los que se pueden encontrar en “la calle, en la multitud, en una fila, en los salones...”. Entonces, ¿es que sólo dos discursos o universos son posibles? Nosotros responderíamos la pregunta de esta manera: estamos de acuerdo con Bakhtin y Moscovici en cuanto al carácter dicotómico de los universos y los discursos, a condición de asumir que es necesario integrar en este esquema otro concepto seminal: el de género. Dentro de los universos consensual y reificado -y al interior, también, de los discursos autoritativo e interiormente persuasivo- existen múltiples géneros discursivos. ¿Qué son estos géneros? Dice Bakhtin que los enunciados son individuales – es decir, son proferidos por personas-, pero cada escenario en que el lenguaje es utilizado desarrolla sus propios enunciados relativamente estables (Bakhtin, 1986). Estos escenarios son los géneros discursivos [*speech genres*]. Y remarca:

La riqueza y diversidad de los géneros discursivos son ilimitados, porque las variadas posibilidades de la actividad humana son inagotables, y porque cada esfera de actividad contiene un repertorio entero de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida en que esa particular esfera se desarrolla y se vuelve más compleja. Habría que enfatizar la extrema *heterogeneidad* de los géneros discursivos (orales y escritos) (bastardillas del autor) (Bakhtin, 1986, p. 60)

Desde este punto de vista, habría que considerar géneros discursivos -así parece sugerir Bakhtin- a las breves interjecciones del diálogo cotidiano, las narraciones, la escritura (en sus diversas formas y reglas estilísticas), las órdenes militares, las instrucciones técnicas, los documentos de negocios, los comentarios, los enunciados científicos, los géneros literarios, etcétera. En función de ello, podríamos tener por cierto que los distintos géneros discursivos están ligados a diferentes espacios de vida. También existe una conexión íntima entre un género discursivo y los estilos que le son propios. Una función lingüística particular (científica, técnica, política, cotidiana, comercial, etcétera), y las condiciones de habla de cada espacio social “dan origen a géneros particulares, esto es, ciertos tipos de enunciados con elementos temáticos, composicionales y estilísticos relativamente estables” (Bakhtin, 1986, p. 64). Bakhtin nos proporciona, entonces, un elemento faltante en la visión de Moscovici, y es el que permite discernir, al interior de los discursos y universos, un campo de multiplicidades determinadas por los

géneros discursivos. Para Bakhtin, la heterogeneidad de estos géneros corresponde a la diversidad de espacios vitales que caracteriza la existencia social. La aparentemente ilimitada capacidad para producir inflexiones en el discurso corre pareja con nuestra habilidad para desenvolvemos en un conjunto de espacios sociales determinados, y cambiar de registro cuando es necesario (competencia que se echa de menos cuando se aprende una segunda lengua, porque asimilar una estructura gramatical no es condición suficiente para habilitar las performances sociales que se manifiestan en el manejo de los diferentes géneros). Bakhtin acuña el concepto de heteroglosia, un término que quiere dar cuenta de esta multiplicidad de lenguajes de los que se sirven, en un tiempo y lugar determinado, los usuarios de una lengua (Dentith, 1995; Marková, 2003). El lenguaje es un campo de fuerzas en el cual chocan tendencias centrípetas (hacia la unidad) y tendencias centrífugas (hacia la multiplicidad): la misma presencia de los géneros discursivos –que “brotan de su enraizamiento en situaciones locales específicas” (Marková, 2003, p. 197)- es la expresión de esta dialéctica entre lo unitario y lo diverso. En efecto: cualquier enunciado cumple no sólo los requerimientos de su propio lenguaje (es decir, pertenece a un “lenguaje nacional”), sino también, y simultáneamente, los de la heteroglosia (es decir, pertenece a un “dialecto social” [Bakhtin, 1981, p. 262]). La idea de heteroglosia revela una percepción del lenguaje como algo ideológicamente saturado y estratificado (Morris, 1994) en géneros. Es una idea que nos remite a ese coro multivocal que, como telón de fondo, contempla el diálogo entre Ego y Alter. También es una idea próxima a la de las terceras partes: “En Bakhtin, la idea de las terceras partes es un aspecto de la heteroglosia” (Marková, 2006, p. 134). En suma, el concepto de heteroglosia es inseparable de la idea de multiplicidad de géneros discursivos (Petkova, 2005). Ahora bien: ¿sería, quizás, demasiado osado dar un paso más, y proponer que cada uno de estos géneros de lenguaje referencia un mundo de la vida? Es que, bien mirado, nada debería impedirnos hablar de “mundos” de la vida en plural, porque lo que caracteriza un mundo de la vida es una determinada configuración de la tríada lingüístico - epistémica Ego – Alter – Objeto. En los universos moscovicianos y bakhtinianos se construye sentido, pero –ya lo advertimos- se lo hace de diferente modo. En los mundos que los integran se actualizan múltiples estructuras de articulación del “para mí” y el “para otros”. Los mundos de la vida del universo reificado y el discurso autoritativo se caracterizan por un lenguaje principalmente monológico, en el que Alter impone a Ego su significado (el “para mí” se inclina ante el “para otros”); los mundos de la vida del universo consensual y del discurso interiormente persuasivo, por el contrario, tienden a desarrollar un lenguaje dialógico, en el que Ego y Alter negocian el significado (los distintos “para mí” intercambian, debaten, conversan). Desde este punto de vista, no habría –permítasenos insistir en la idea- dos lenguajes, delimitados por el carácter que adoptan frente a la construcción del significado, sino múltiples géneros discursivos, cada uno en referencia a un mundo de la vida. El mismo Bakhtin habla de “mundos”. Por supuesto, sería aventurado dar por sentado sin más que Husserl y Bakhtin se están refiriendo a la misma cosa, toda vez que Bakhtin no define el sentido en que utiliza la expresión “mundo”. Tampoco nos toca aquí despejar las complejas articulaciones entre estos dos profundos pensadores. Pero de aquella omisión, y del contexto en que aparece mencionado el concepto en los escritos del sabio ruso, puede razonablemente asumirse una cierta conexión. Por ejemplo, en “El discurso en la novela” Bakhtin se refiere al lenguaje como “una visión del mundo” (Bakhtin, 1981, p. 271), y en las páginas de este ensayo pueden leerse las siguientes líneas: “... todos los lenguajes de la heteroglosia (...) son formas de conceptualizar el

mundo en palabras, visiones específicas del mundo, cada una caracterizada por sus propios objetos, significados y valores” (Bakhtin, 1981, p. 292).

Es momento de rescatar los planos argumentativos que venimos desarrollando, y de articularlos con la idea de representaciones sociales. Ahora corresponde indicar de qué modo la heteroglosia se relaciona con la construcción de las representaciones sociales, y decir algo sobre la relación entre polifasia cognitiva y heteroglosia. Es necesario que consideremos las dos dimensiones que acabamos de presentar: la dimensión del vínculo entre poder y lenguaje y la dimensión de la pluralidad o multiplicidad de lenguajes. Podríamos decir que las representaciones son, en el lenguaje, un reflejo de estas dos dimensiones. De acuerdo a la teoría, lo que sabemos –el conocimiento de sentido común que construimos para hacer familiar el mundo- es producto de la dinámica de la tríada epistémica Ego – Alter – Objeto. Ego y Alter –en la tensión de su lucha por el reconocimiento- dialogan sobre el Objeto, y generan un saber que, por su naturaleza, es social. Este saber estará marcado por la realidad material del poder, porque ha sido producido en el marco de relaciones en las que la autoridad aparece distribuida, bien de modo desigual (universo reificado de Moscovici, discurso autoritativo de Bakhtin), bien de modo equitativo (universo consensual de Moscovici, discurso interiormente persuasivo de Bakhtin). Sin embargo, hemos desestimado la posibilidad de pensar esta cuestión en términos esquemáticos, y la consideración del concepto bakhtiniano de géneros discursivos introdujo la multiplicidad en un esquema previamente dicotómico. A la dimensión del poder, entonces, es necesario añadir ahora la dimensión de la heterogeneidad, porque Ego y Alter no son entidades abstractas, sino que se manifiestan en una diversidad de espacios sociales concretos o mundos de la vida (una clase social, una profesión, una etapa psicoevolutiva, una colectividad, una institución, etcétera) que se expresan en múltiples dialectos sociales. Así, la heteroglosia –la coexistencia de distintos géneros discursivos- es una condición de generación de las representaciones, pero también uno de sus productos:

Tanto las representaciones sociales como los géneros comunicativos pueden ser caracterizados como organizaciones dialógicamente definidas de conocimiento de sentido común y lenguaje (...). Las representaciones sociales, en tanto un tipo de pensamiento social, se expresan a través de la comunicación simbólica. Los géneros comunicativos, a su vez, tienen en las representaciones sociales sus presupuestos pragmáticos. Las representaciones sociales dan forma a los géneros comunicativos, y los géneros comunicativos dan forma a las representaciones: son mutuamente interdependientes. (Marková, 2000, p. 455)

En otras palabras, los géneros discursivos estructuran el pensamiento, y el pensamiento estructura los géneros discursivos. Y si el espacio de construcción de las representaciones sociales es la relación Ego – Alter, las representaciones no pueden en modo alguno estar ajenas ni a la polifasia ni a la heteroglosia, porque “... en cualquier diálogo debemos presuponer la presencia de polifasia y heteroglosia. Más aún, debiéramos suponer la coexistencia de diferentes estilos de pensamiento y la copresencia de diferentes voces en comunicación” (Marková, 2003, p. 161). Ello equivale a suponer, de acuerdo al argumento que estamos sosteniendo, la coexistencia y la copresencia de distintos mundos de la vida.

### **Conclusiones**

Para finalizar este artículo, nos resta hacer una aclaración respecto de un tema mencionado al principio. Decíamos más arriba que no era razonable suponer que las representaciones sociales fuesen un producto exclusivo de la era moderna. Por un lado,

es cierto que las condiciones sociohistóricas propias de la Modernidad configuraron un escenario de privilegio para estudiar el surgimiento de las representaciones sociales. Ya hemos mencionado el papel de la ciencia en la era moderna, y también hemos visto cómo las representaciones surgen en el contacto entre el saber científico y el saber de sentido común. Pero luego hemos indagado en condicionantes que parecen posicionarse en una perspectiva que llamaríamos transepocal. La sociedad actual está atravesada por múltiples saberes, dentro de los cuales se encuentra, por supuesto, el saber científico. Sin embargo, las representaciones sociales parecen deberse a algo que está más allá de la mera tipificación de un saber: antes bien, al hecho, siempre constatable, del poder y sus efectos en las relaciones humanas, y al carácter plural del lenguaje. Los universos – en la visión del psicólogo Moscovici- y los discursos –para el lingüista Bakhtin- expresan esta visión: es en la dialéctica continua e inacabable entre lo rígido y lo fluido, lo canónico y lo profano, lo jerárquico y lo anárquico, lo dialógico y lo monológico, lo uno y lo múltiple, que cristalizan las representaciones sociales. Ellas hacen familiar el mundo a través de su construcción: esos mundos de lenguaje que diariamente habitamos y co-construimos a través de las conversaciones.

La relación de las representaciones sociales y el proceso lingüístico de su construcción es un tema complejo, al cual hemos aportado sólo con una pincelada superficial. Más esfuerzos de investigación hacen falta para echar luz sobre el problema. La principal contribución de este artículo es haber dado foco a un aspecto particular de él. Mostramos, primero, que el proceso de formación de las representaciones es dialéctico: no es una cognición que el sujeto forma como mónada. Antes bien, el ser de las representaciones depende de la oposición, la dualidad y el conflicto. El paradigma moscoviciano de esta dialéctica es el par conocimiento científico *versus* conocimiento de sentido común. Sin embargo, propusimos que éste es un esquema general que podría aplicarse cada vez que un campo discursivo definido por la horizontalidad y el diálogo (lo consensual) se opone a otro, definido por la verticalidad y el monólogo (lo reificado). En segundo lugar, señalamos que la dialéctica de los universos remite a lugares de enunciación que se definen en función de su gradiente de poder. Nos formulamos la pregunta: ¿desde qué lugar hablan los sujetos cuando hablan? En términos del universo reificado, señalamos que esos lugares de enunciación se encarnan en instituciones, cuya lógica de funcionamiento se encuentra en las antípodas de la que se verifica “en la calle, en la multitud, en una fila, en los salones” (Bakhtin, 1981, p. 338). Las instituciones –al igual que las cosas según Spinoza- se esfuerzan en perseverar en su ser, y para lograrlo establecen –y defienden- cánones y versiones fijistas de la porción de realidad social que les toca custodiar. En particular, se esmeran en controlar (y a veces imponer) un lenguaje: es lo que procuramos mostrar con el ejemplo de la *Lingua Tertium Imperii* (Klemperer, 2001), el cartel en la frutería (Havel [1978] 2013) y el lenguaje burocrático (Purtill, 2017). En tercer lugar, a partir de la articulación entre los universos de Moscovici y los discursos de Bakhtin mostramos cómo dar el salto desde los grupos sociales o instituciones a los géneros discursivos. Planteamos que la heterogeneidad de géneros discursivos refleja la heterogeneidad de los espacios vitales de la existencia social, y ligamos, así, el lenguaje con el mundo. Propusimos que la heteroglosia es la condición de la existencia de las representaciones sociales, pero también que la heteroglosia es producto de las mismas representaciones. Pretendemos, con todo esto, haber dado una respuesta –provisoria, quizás, pero fundamentada- a la pregunta que dio origen al artículo: ¿cómo es la “fábrica de representaciones sociales” que depende del lenguaje y las conversaciones?

## Referencias

- Abric, J. - C. (2001a). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En J. - C. Abric (Dir.) *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 3 – 17). México: Coyoacán.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination. Four essays*. Austin: University of Texas.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas.
- Bangerter, A. (1995). Rethinking the relation between science and common sense: a comment on the current state of SR theory. *Papers on Social Representations*, 4 (1) 1 – 18.
- Batel, S. y Castro, P. (2009). A social representations approach to the communication between different spheres: an analysis of the impact of two discursive formats. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 39 (4) 415 – 433.
- Blackwell, V. (1967). The Memorandum by Vaclav Havel. *The Tulane Drama Review*, 11 (3) 121 – 162.
- Carroll, L. ([1871] 2015). *Alicia a través del espejo*. Madrid: Edelvives.
- Dentith, S. (1995). *Bakhtinian thought. An introductory reader*. Londres: Routledge.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Havel, V. ([1978] 2013). *El poder de los sin poder y otros escritos*. Madrid: Encuentro.
- Howarth, C. (2006). A social representation is not a quiet thing: exploring the critical potential of social representations theory. *British Journal of Social Psychology*, 45 (1) 65 – 86.
- Husserl, E. ([1936] 2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires: Prometeo.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social* (pp. 469 – 494). Barcelona: Paidós.
- Jovchelovitch, S. (2019). *Knowledge in context: representations, community and culture*. Nueva York: Routledge.
- Klemperer, V. (2001). *LTI. Apuntes de un filólogo*. Barcelona: Minúscula.
- Manent, P. (2003). *Curso de filosofía política*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Marková, I. (2000). Amédée or how to get rid of it: social representations from a dialogical perspective. *Culture & Psychology*, 6 (4) 419 – 460.
- Marková, I. (2003). *Dialogicality and social representations. The dynamics of mind*. Londres: Cambridge University Press.
- Marková, I. (2006). On ‘the inner Alter’ in dialogue. *International Journal for Dialogical Science*, 1 (1) 125 – 147.
- Montero, F. (1994). *Mundo y vida en la fenomenología de Husserl*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Morris, P. (1995). Introduction. En P. Morris (Ed.) *The Bakhtin reader: selected writings of Bakhtin, Medvedev, Voloshinov* (pp. 1 – 24). Londres: Arnold.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (1981). On social representations. En J. Forgas (Ed.) *Social cognition. Perspectives on everyday understanding* (pp. 181 - 209). Londres: Academic Press.
- Moscovici, S. (1982). The coming era of representations. En J. - P. Codol y J. - P. Leyens (Eds.) *Cognitive approaches to social Behavior* (pp. 115 – 150). La Haya: M. Nijhoff.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. En R. Farr y S. Moscovici (Eds.) *Social representations* (pp. 3 – 69). Cambridge: University Press.

- Moscovici, S. (1987). Answers and questions. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 17, 513 – 529.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211 – 250.
- Moscovici, S. (1998). The history and actuality of social representations. En U. Flick (Ed.) *The psychology of the social* (pp.209 - 247). Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (2000). *Social representations. Explorations in social psychology*. Cambridge: Polity Press.
- Moscovici, S. y Marková, I. (2000). Ideas and their development: a dialogue between Serge Moscovici and Ivana Marková. En S. Moscovici, *Social representations* (pp. 224 – 286). Londres: Polity Press.
- Petkova, S. (2005). Mikhail Bakhtin: a justification of literature. *Stanford's Student Journal of Russian, East European and Eurasian Studies*, 1, 1 – 12.
- Provencher, C., Arthi y Wagner, W. (2012). Cognitive polyphasia: introductory article. *Papers on Social Representations*, 21, 1.1.- 1.15.
- Purkhardt, S. (2015). *Transforming social representations. A social psychology of common sense and science*. Londres: Psychology Press.
- Purtill, T. (2017). *The dystopia in the desert. The silent culture of Australia's remotest aboriginal communities*. Victoria: Australian Scholarly.
- Roberts, G. (1995). A glossary of key terms. En P. Morris (Ed.) *The Bakhtin reader: selected writings of Bakhtin, Medvedev, Voloshinov* (pp. 245 – 252). Londres: Arnold.
- Silva Souza, L. (2020). Places from which we speak: The concepts of consensual and reified universes and the interpretation of the outcomes obtained with ALCESTE and IRAMUTEQ. *Papers on Social Representations*, 29 (2) 11.1 - 11.25.
- Studer, P. (2013). In dialogue with Ivana Marková: linguistics and social representations. En E. Barat, P. Studer y Nekvapil, J. (Eds.) *Ideological conceptualizations of language: discourses of linguistic diversity* (pp. 249 – 278). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Trensky, P. (1969). Vaclav Havel and the language of the absurd. *The Slavic and East European Journal*, 13 (1) 42 – 65.
- Wagner, W. (1998). Social representations and beyond: brute facts, symbolic coping and domesticated worlds. *Culture & Psychology*, 4 (3) 297 – 329.

## Notas

<sup>1</sup> Doctor en Humanidades y Artes (Universidad Nacional de Rosario). Profesor Adjunto de Psicología de la Educación en la Facultad de Humanidades (Universidad Nacional de Mar del Plata). [molinari@mdp.edu.ar](mailto:molinari@mdp.edu.ar)



## PERSPECTIVA NARRATIVA EN EDUCACIÓN: UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN DOCTORAL

### NARRATIVE PERSPECTIVE IN EDUCATION: AN EXPERIENCE IN DOCTORAL TRAINING

### PERSPECTIVA NARRATIVA NA EDUCAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOUTORADA

Elizabeth Torres Puentes<sup>1</sup>  
Claudia Salazar Amaya<sup>2</sup>

#### Resumen

Este artículo de investigación recoge la experiencia del desarrollo del seminario doctoral titulado “Perspectiva Narrativa en educación. Aportes y posibilidades”, en el marco del Doctorado Interinstitucional de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), cuyo objetivo propendió por comprender los presupuestos epistemológicos, pedagógicos, metodológicos y éticos de la investigación narrativa en el campo educativo. Dicho seminario fue producto de la investigación titulada “Identidades narrativas de profesores de matemáticas vinculados a programas de formación de la Universidad Pedagógica Nacional”, financiada por el CIUP-UPN. El desarrollo metodológico de esta experiencia se ubica en el enfoque de la investigación de diseño, como un experimento de enseñanza; en particular, en aquellos denominados Teacher Development Experiment (TDE). Las profesoras y doctorandos diseñaron, gestionaron y evaluaron *tareas con enfoque narrativo sobre la experiencia humana y profesional de los maestros* que permitieran abordar las dimensiones propuestas en relación con sus intereses investigativos. La experiencia permitió a los doctorandos reconocer el lugar de la perspectiva narrativa en los distintos proyectos de tesis, y consolidarla como una perspectiva investigativa que ayuda a comprender asuntos singulares de la educación y de la escuela. En los hallazgos se expone la construcción de categorías que vincularon las dimensiones, las tareas profesionales y los intereses investigativos, estos son: las narrativas y la experiencia humana en la escuela; las narrativas del conflicto armado y la escuela; y las narrativas y la corporalidad del docente.

**Palabras clave:** narrativas, educación, escuela, investigación narrativa

#### Abstract

This research article collects the experience of developing the doctoral seminar entitled “Narrative Perspective in Education. Contributions and possibilities”, within the framework of the Interinstitutional Doctorate of the National Pedagogical University (Colombia), whose objective was to understand the epistemological, pedagogical, methodological and ethical assumptions of narrative research in the educational field. This seminar was the product of the research titled “Narrative identities of mathematics teachers linked to training programs of the National Pedagogical University”, financed by the CIUP-UPN. The methodological development of this experience is located in the design research approach, as a teaching experiment; in particular, in those called Teacher Development Experiment (TDE). The professors and doctoral students designed, managed and evaluated tasks with a narrative focus on the human and

professional experience of the teachers that allowed them to address the proposed dimensions in relation to their research interests. The experience allowed the doctoral students to recognize the place of the narrative perspective in the different thesis projects, and to consolidate it as a research perspective that helps understand unique issues of education and school. The findings expose the construction of categories that linked the dimensions, professional tasks and research interests, these are: narratives and the human experience at school; the narratives of the armed conflict and the school; and the narratives and the corporality of the teacher.

**Keywords:** narratives, education, school, narrative research

### Resumo

Este artigo de pesquisa coleta a experiência de desenvolvimento do seminário de doutorado intitulado “Perspectiva Narrativa na Educação. Contribuições e possibilidades”, no âmbito do Doutorado Interinstitucional da Universidade Pedagógica Nacional (Colômbia), cujo objetivo foi compreender os pressupostos epistemológicos, pedagógicos, metodológicos e éticos da pesquisa narrativa no campo educacional.

Este seminário resultou da investigação intitulada “Identidades narrativas de professores de matemática vinculados a programas de formação da Universidade Pedagógica Nacional”, financiada pelo CIUP-UPN.

O desenvolvimento metodológico desta experiência situa-se na abordagem da pesquisa em design, como experiência de ensino; em particular, naqueles chamados Experimentos de Desenvolvimento de Professores (TDE). Os docentes e doutorandos conceberam, geriram e avaliaram tarefas com um enfoque narrativo na experiência humana e profissional dos docentes que lhes permitiu abordar as dimensões propostas em relação aos seus interesses de investigação.

A experiência permitiu aos doutorandos reconhecer o lugar da perspectiva narrativa nos diferentes projetos de tese e consolidá-la como uma perspectiva de investigação que ajuda a compreender questões singulares da educação e da escola.

Os achados expõem a construção de categorias que interligaram as dimensões, tarefas profissionais e interesses de pesquisa, são elas: as narrativas e a experiência humana na escola; as narrativas do conflito armado e da escola; e as narrativas e a corporeidade do professor.

**Palavras-chave:** narrativas, educação, escola, pesquisa narrativa

Recepción: 04/04/2024

Evaluado: 16/04/2024

Aceptación: 30/05/2024

### Introducción

La narrativa, como herramienta poderosa en la construcción de saberes, ha encontrado un terreno fértil en el ámbito educativo, transformando la manera en que comprendemos y abordamos la formación doctoral. En este artículo, exploramos la perspectiva narrativa en educación a través de la lente de una experiencia concreta en la formación de doctores en educación. La narrativa en estos espacios de formación no sólo es concebida como un medio para compartir conocimiento producto de la experiencia, también juega un papel fundamental en la configuración de identidades porque permite entrar en modo subjuntivo y provoca refiguraciones del profesor a partir del conocimiento de sí y de una vida examinada. Por otra parte, la narrativa es un detonante en la construcción de conexiones significativas y en la promoción del pensamiento crítico y reflexivo en el contexto académico.

Al sumergirnos en esta perspectiva, construimos un espacio de formación donde las historias personales, académicas y profesionales convergen para dar forma a la experiencia doctoral. A través del análisis de esta intersección entre narrativa y educación, buscamos comprender cómo las narrativas individuales y colectivas influyen en el proceso de aprendizaje y en la construcción de saberes en la formación doctoral. Además, exploramos cómo estas narrativas pueden servir como herramientas para promover la inclusión, la diversidad y la equidad en el ámbito académico, ampliando así los horizontes de la educación superior.

En última instancia, este artículo invita a reflexionar sobre el impacto transformador de la perspectiva narrativa en la formación doctoral, destacando su capacidad para enriquecer la experiencia educativa, fomentar la reflexión crítica y promover la innovación en la práctica pedagógica. A través del análisis de esta experiencia concreta, exploramos cómo la narrativa puede abrir nuevas posibilidades para el aprendizaje y la investigación en el contexto doctoral, ofreciendo un enfoque integral y holístico para el desarrollo académico y profesional de los estudiantes, a partir del diseño y la gestión de tareas profesionales.

### **Apuesta teórica**

Comprendemos que la narrativa es a la vez “la estructura, el conocimiento y las habilidades necesarias para construir una historia” (Gudmundsdottir, 2012, p. 52), por lo cual juega un papel fundamental para comprender el fenómeno educativo desde la perspectiva de investigación narrativa. Por lo anterior, consideramos al menos cuatro dimensiones para la organización del espacio de formación, estas fueron: investigativa, pedagógica, epistemológica y ética.

En lo que respecta a la primera dimensión, la investigativa, se parte de una crítica al declive de la narrativa durante un largo periodo de la historia humana debido a las concepciones de verdad de la modernidad y a la disminución del narrador como una fuerza presente en el mundo moderno, tal como fue planteado por Walter Benjamin. Para McEwan y Egan (2012) es necesario recalcar que la verdad, según los fervientes defensores de la modernidad y la racionalidad técnica, se evalúa mediante procedimientos estándar que requieren un enfoque crítico y objetivo hacia el objeto de estudio. En contraposición, la forma narrativa invita al oyente o al lector a suspender el escepticismo y sumergirse en el flujo narrativo de los acontecimientos, explorando auténticamente la experiencia desde una perspectiva determinada.

Es evidente que se está produciendo una expansión de las perspectivas de investigación social y educativa para acercarse a la experiencia vital de los sujetos. Esto ha llevado al surgimiento de posiciones epistemológicas disruptivas y al desarrollo de metodologías e instrumentos que transforman los parámetros establecidos por la investigación tradicional. Según Porta y Méndez (2021) la investigación narrativa y biográfico-narrativa ofrece la posibilidad de explorar territorios vitales e interdependencias plurales en las Ciencias Sociales y en particular en las Ciencias de la Educación. Esta perspectiva invita a situar al sujeto en el centro y construir narrativas desde epistemologías y metodologías humanizadas.

Asimismo, la investigación desde una perspectiva narrativa busca trascender la dicotomía entre lo subjetivo y lo institucional, al considerar que las voces de los sujetos y sus contextos forman parte indivisible de la realidad. Tal como lo advierte Bolívar (2005).

[...] sin situar los relatos en las *geografías sociales* en que están inmersos, permanecerían aislados de las condiciones sociales y procesos históricos en que se han construido. La tarea de esta transformación es hacer visible los modos en

que los relatos de vida personales están mediados por imperativos culturales y políticos más amplios (p.63)

Más aún, se valora la identidad y los ciclos hermenéuticos producidos por los sujetos desde su propia perspectiva y se pone en diálogo con las interpretaciones de los investigadores cuidando la horizontalidad en las relaciones de producción de saber (Rivas, et al, 2019). Como afirman Porta y Méndez (2021), la movilización de los propios sujetos para narrar sus experiencias conlleva el reconocimiento de sí mismos como portadores de significados, mediante relatos que se caracterizan por múltiples dimensiones vinculadas a territorios, temporalidades y contextos sociales diversos, otorgando sentido a sus posiciones en la vida. Para el desarrollo de esta dimensión en el marco del seminario, se abordaron autores como García-Huidobro (2016), Porta (2020), Souza (2011), Bolívar, Domingo y Fernández (2001), Huchim y Reyes (2013) y Reis (2012).

Respecto a la dimensión pedagógica, Whyte (1981, citado por Gudmundsdottir, 2012) sostiene que el vínculo entre conocimiento y práctica pedagógica sólo puede establecerse a través de la narración. También Delory-Momberger (2020) resalta la importancia de la mediación narrativa para la creación de saber de la experiencia, un saber que tiene naturaleza heterogénea y compleja. Al interpretar los relatos de los maestros, se comprende el sentido de una determinada organización de los sucesos en una secuencia temporal, lo que permite resignificar las prácticas pedagógicas y las experiencias personales de tipo profesional o escolar, es decir, una explicación hermenéutica del raciocinio práctico disuelve el dualismo entre teoría y práctica (McEwan, 2012). La narrativa trasciende meros hechos, ideas, teorías personales o rastros de una memoria colectiva; incluye también sueños, temores y esperanzas desde la perspectiva de alguien y dentro del contexto social en el que transcurre su vida, mientras aflora de ella una matriz de sus emociones. Una conexión estrecha entre el saber y la práctica profesional sólo es posible mediante la narrativa, pues de esta manera, se otorga sentido a los acontecimientos de la experiencia docente y se les dota de coherencia, integridad, amplitud y conclusión (Gudmundsdottir, 2012). Conviene subrayar que un evento no es simplemente algo que ocurrió y ya, sino que representa mucho más que una simple ocurrencia; es aquello que contribuyó al desarrollo y progreso de la vida que se narra, tanto en su inicio como en su desenlace (Ricoeur, 2006b).

Teniendo en cuenta lo anterior, Bolívar, Segovia y Fernández (2001) resaltan que las narrativas (auto)biográficas ofrecen la oportunidad de trazar mapas detallados de las trayectorias de los profesores, revelando cadenas cronológicas de situaciones de diversa índole, incluyendo acontecimientos relevantes, entre otros aspectos. Estas narrativas destacan momentos significativos en la historia del docente, lo que facilita una comprensión más profunda de su vida. Para el desarrollo de esta dimensión, en el marco del seminario se abordaron autores como Jackson (2012), Goodson, y Walker (2012), Delory-Momberger (2020), McEwan (2012), Suárez (2011), González (2016), Lozano y Morón (2009), Ferreira y Mendes (2015) y Díaz (2007).

En la dimensión epistemológica, Rivas y Herrera (2010) sostienen la importancia de evitar la adopción de modelos basados en la lógica científica como única forma de operar en el mundo. En cambio, promueven la idea de que la experiencia de los sujetos permite interpretar el mundo y plasmar estos modelos generales en diversas construcciones particulares que revelan posibilidades y realidades diversas. Para estos autores, las maneras de hacer mundos, desde un punto de vista narrativo, no implican

construcciones rígidas y preestablecidas, por el contrario, se conciben como procesos en constante evolución, como una forma de participación en la historia colectiva del conocimiento. Para Bruner (2003), en el relato subyace una forma de conocer particular, donde los modos de narrar y conocer se entrelazan. De hecho, los relatos no solo tienen la capacidad de comunicar la identidad del sujeto, sus acciones, emociones y motivaciones para seguir un determinado curso de acción (McEwan y Egan, 2012), sino que también fomentan la imaginación narrativa. Esta forma de imaginación considera la vida tal como se conoce, pero mantiene cierta distancia para explorar posibles alternativas que trascienden la realidad conocida (Bruner, 2003).

Es innegable que en la narrativa se encuentra presente la dimensión emotiva de la experiencia, las complejas relaciones y singularidades de cada acción, evidenciando la riqueza de la vida del narrador. Desde esta perspectiva narrativa, resulta imposible descomponer las acciones en variables discretas, algo que sería más natural en un enfoque atomista y formalista de la realidad. Bruner (2003) sugiere que la reticencia hacia el pensamiento narrativo radica en la aparente sospecha de segundas intenciones y malicia que algunos pueden atribuir a los relatos, lo que choca con la lógica y la ciencia. Autores como Ricoeur (2006b), Kushner (2010), Rivas (2010), Souza (2020) y Blanco (2011) alimentaron la discusión y la elaboración de tareas profesionales respecto a la dimensión epistemológica.

Por último, la dimensión ética que supone la investigación narrativa problematiza el lugar de los sujetos que participan de la investigación y el rol del investigador. Como lo señalan Rivas, et al (2020), quienes participan de la investigación pasan del plano íntimo a una exposición pública, ponen en juego su subjetividad, expresada en sus vidas, sus trayectorias, sus voces. Este paso de la esfera de lo íntimo a lo público puede afectar de una forma u otra a su intimidad, su imagen pública, sus responsabilidades, etc. (Arias, 2013). Por lo anterior es necesario reconocer, como investigadores, un posicionamiento ético que los salvaguarde. Las ideas propuestas por autores como Ricoeur (2013), Rivas, et al (2019), alimentaron las conversaciones a propósito de esta dimensión.

### **Metodología: bisagra entre el ejercicio investigativo y la estructura del seminario**

El seminario doctoral que se analiza en este artículo se desarrolló en el marco de la oferta en la Línea de investigación “Narrativas y diversidad en la educación matemática”, del énfasis de Educación matemática del Doctorado Interinstitucional en Educación, como un seminario de Educación y pedagogía. La estructura inicial del seminario se construyó a partir de las discusiones en torno a las investigaciones adelantadas por las autoras de este artículo (Salazar, 2021; Torres, 2019; Salazar y Torres, 2022). También se consideró la experiencia del desarrollo de seminarios y cursos cortos en la Maestría en Docencia de la matemática de la Universidad Pedagógica Nacional, los cuales abordaron el tema de investigación narrativa y sus relaciones con ejercicios de innovación e investigación, la construcción de categorías para el microanálisis en ejercicios investigativos desde una perspectiva narrativa y la interpretación y análisis de narrativas.

Finalmente, la experiencia decantada de la investigación titulada “Identidades narrativas de profesores de matemáticas vinculados a programas de formación de la Universidad Pedagógica Nacional” permitió la consolidación de la estructura final del seminario. El seminario Doctoral que da luz a este artículo fue desarrollado durante el segundo semestre del año 2022 como ejercicio investigativo, con 15 doctorandos de distintos énfasis del programa de doctorado, y con variados intereses que podían entrar en diálogo con una perspectiva narrativa.

Esta experiencia puede ubicarse en el enfoque de la investigación de diseño, como un experimento de enseñanza; en particular, en los denominados *Teacher Development Experiment* (TDE) (Valverde, 2014). La metodología puesta en marcha en el seminario pretendía que este espacio de formación fuera genuinamente un ambiente que promoviera el pensamiento narrativo y que propiciara entretrejos de pensamiento paradigmático y narrativo. Estos entretrejos permitirían construir saberes de la experiencia, saberes teóricos y comprensión sobre la investigación narrativa en educación como práctica de resistencia, que permite recuperar la mirada a los protagonistas de la escuela y la experiencia humana que en ella acontece; así como los saberes de las experiencias que construyen los maestros y el valor de estos para la construcción de saber pedagógico.

Por lo anterior, el seminario se desarrolla en torno a *tareas con enfoque narrativo sobre la experiencia humana y profesional de los maestros*; a partir de ellas, los estudiantes interactuaron al respecto de la teoría y enlazaron sus comprensiones con la investigación.

En este marco, adaptamos la idea de tareas profesionales<sup>3</sup> propuesta por Vanegas et al (2021) para poder pensar las *tareas con enfoque narrativo sobre la experiencia humana y profesional de los maestros*. De acuerdo con este propósito, las profesoras y los doctorandos diseñaron tareas en las que se debía desarrollar cada una de las dimensiones, de tal manera que participaron del seminario como asistentes algunas veces y otras como protagonistas de un ejercicio investigativo desde un enfoque narrativo.

Así, con el pretexto de algunas lecturas que ayudaron a comprender las dimensiones de la perspectiva narrativa, los doctorandos y las maestras encargadas del seminario propusieron tareas que no solo permitieron comprender las principales tesis de los autores abordados, sino que también permitieron reconocer en sus propias narrativas como profesores, una comprensión de sí mismos, de la educación y de la escuela. Luego, se proponía el análisis retrospectivo, en el que se decantaba la potencia de la narrativa en relación con cada una de las dimensiones vinculadas; además, los posibles enlaces con los intereses investigativos de cada uno de los doctorandos.

### **Resultados y discusión**

Los hallazgos se presentan desde un cruce entre las dimensiones, las tesis de los autores abordados y las tareas profesionales propuestas, que dieron lugar a distintos pliegues de interés investigativo.

#### ***Las narrativas y la experiencia humana en la escuela***

Los estudiantes a cargo de las diferentes sesiones propusieron tareas profesionales que les implicaron interpelar las tesis de los autores, hacer ejercicios de reflexión sobre sus experiencias personales y de la vida cotidiana, o reconocer el acto investigativo como una experiencia misma, en el campo de la educación.

Una de las tareas profesionales acogidas por los doctorandos permitió, a partir de videos de comerciales que aludían al espacio de la escuela, autobiografías y fotografías de la práctica docente, analizar la narratividad de la experiencia humana expuesta allí. A partir de la conversación en el seminario, se analiza cuál es la experiencia humana que configura el fenómeno escolar, y el de la educación en general.

#### **Preguntas para la discusión**

¿En cuáles de los eventos narrados puede identificarse un cambio en la experiencia humana?

¿Qué papel han jugado los conocimientos y las emociones en la experiencia humana que se relata?  
¿Cuánto nos habla el relato sobre el contexto en el que se elabora?  
¿De qué manera las anteriores preguntas ayudan a comprender la experiencia humana?

Preguntas orientadoras. Fuente: Equipo de trabajo de estudiantes del seminario.

A propósito de los videos y de las lecturas, se reconoce que la experiencia humana se relaciona con la narración, porque estas se encuentran en una relación biunívoca de correspondencia (Torres, 2021), pues solo en la medida que se narra la experiencia esta existe, y viceversa.

En este marco también se compartieron autobiografías o pasajes narrativos autobiográficos publicados por los estudiantes del seminario *¿Por qué soy gomo gomo?* (López, 2020), o por otros autores "*El respeto por el 8 hecho en casa*" (Ruiz, 2019) que fueron motivo de análisis hermenéutico desde la teoría abordada en la dimensión investigativa y epistemológica particularmente.

Todas las actividades en conjunto permitieron la comprensión de fenómenos humanos que acontecen en la escuela y que marcan las identidades y las trayectorias de vida de los maestros, algunos ejemplos fueron el enamoramiento en la escuela, o la experiencia escolar y los saberes no escolares, a las cuales no se podría acceder de otro modo que no fuera la narrativa de los sujetos que viven la experiencia.

### Las narrativas del conflicto armado y la escuela

Un tema de interés de los estudiantes de este seminario fue la relación entre escuela y conflicto armado, esto porque Colombia vive un proceso que pretende justicia y paz después de la firma de los acuerdos entre gobierno y uno de los grupos armados más emblemáticos del país. A continuación, describimos como ejemplo tres actividades profesionales que fueron construidas y propuestas por algunos de los estudiantes del seminario, para coadyuvar a la comprensión de dicha relación.

Una tarea profesional propuesta consistió en la presentación de experiencias investigativas desarrollados por algunos de los doctorandos (Sánchez, 2016; Forero, Melo y Muñoz, 2016), que tenían acercamiento al estudio del conflicto armado y su impacto en la educación o en la escuela, por ello resultó muy pertinente la provocación a partir de instrumentos como el periódico o bitácoras para descubrir las fuerzas narrativas en los relatos (Ricoeur, 2013) de los sujetos que han sido víctimas de dicho conflicto, y con los cuales se logró un acercamiento a la comprensión compleja y sistémica del mismo.

**NARRATIVAS SOBRE EL IMPACTO DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA**

11/08/2022

Proyecto Narrativa en educación, Apoyo metodológico

**En la boca del lobo**  
Narrativa testimonial

"Creo había una puerta abanicada con jaramas a ver a la escuela. No sé cómo una vacante cegaba entre los árboles. La invitación si era en concreto, mientras que en donde vivíamos así un lobo. Seguí pensando como que así estaríamos más seguros, no sé. Sea porque se vive a la escuela, cada que recibes las indicaciones sobreviviendo, y a veces recibes historias de sobrevivientes el mundo al lado de las escuelas, así al poco. Los niños aprendieron que modo también en la escuela, y cómo se trataba el poco y se acordaba..." Comisión de la Verdad (2022) En la boca del lobo. En: Informe testimonial. Página: 31.

**Eso a uno no lo dejaba dormir**  
Narrativa testimonial

**Arauca: entre el miedo y la indignación**

*Espectro de lobo en la escuela* - Jesús Abad Colorado. Obra presentada en la exposición El testigo, la cual reúne más de 500 fotografías sobre el impacto del conflicto armado en el territorio nacional.

Periódico elaborado por la doctoranda Keilyn Sánchez, en el marco del Seminario doctoral.

Esta tarea vinculó la dimensión ética de la investigación narrativa, en tanto los doctorandos construyeron comprensiones sobre la capacidad de decir, actuar, contar y las capacidades asociadas a la imputabilidad y la promesa (Ricoeur, 2006a) que se reflejan en los relatos. Reconocieron las configuraciones de identidades narrativas<sup>4</sup> propias y ajenas, algunos aspectos de la memoria colectiva que se tejen en torno al conflicto armado en Colombia y sus impactos en las realidades escolares. También se discutieron aspectos relacionados con la meta narrativa del conflicto armado colombiano.

Una segunda tarea profesional propuesta refirió a la comprensión de la imagen como una narrativa, en ese sentido, los doctorandos propusieron el análisis de la obra *Silencios* del artista Juan Manuel Echavarría, la cual muestra las escuelas como un espacio no solo físico, también simbólico, que ha quedado en medio del conflicto armado.

En esta misma línea de análisis, se propusieron narrativas audiovisuales de videos como “Adiós a la guerra: los colores de la paz”<sup>5</sup> y algunos de los podcasts de las voces de víctimas que narran su experiencia, los cuales están publicados en la página del Centro de Memoria Histórica (Colombia).

Con estos ejercicios se reconoció la potencia de las narrativas en la memoria colectiva en la relación que venimos analizando. Autores como Romero (2012), Lizarralde (2012) y AAVV (2012), brindaron pistas para entender la memoria como un elemento que es detonado por la narrativa, y que es significativo cuando se narra la experiencia de habitar la escuela en medio del conflicto.

### ***Las narrativas y la práctica docente***

Dado que en su mayoría los doctorandos que tomaron el seminario son maestros en ejercicio en los niveles de básica primaria y secundaria, el abordaje de la dimensión pedagógica de la investigación narrativa permitió una mirada retrospectiva a su propia práctica.

Para efectos de este artículo presentamos dos ejemplos de actividades profesionales propuestas por los doctorandos; la primera corresponde al análisis de sus autobiografías como maestros o estudiantes, en las cuales se narraron acontecimientos que permiten comprender las dinámicas contemporáneas de la escuela, desde las voces de los sujetos que la habitan, por medio de historias singulares que configuran la experiencia escolar como un fenómeno complejo.

La segunda tarea estuvo derivada de la primera, pues se usaron las autobiografías, permitió comprender que narrar-se no es solo contar una historia, pues se requieren muchos más elementos para que exista genuinamente una trama: acontecimientos, temporalidad, espacialidad, peripecia, etc. (Torres, 2021), pero sobre todo al narrar-se se configura una identidad narrativa.

Las autobiografías de los doctorandos permitieron reconocer sus trayectorias de vida y de formación, y por ello la narrativa siempre vincula la relación con otro, y en dicha relación se generan acciones morales, estéticas y éticas.

### ***Las narrativas y la corporalidad del docente***

Los doctorandos reconocieron que no solo se narra con palabras, el cuerpo también relata tal como lo indica Villalba (2016) “considerar el cuerpo como contenedor de la memoria de las experiencias, es reconocer al sujeto de la experiencia” (p. 63).

En ese sentido se propuso una tarea llamada *taller performático de corporelatos*, donde a partir del manejo del cuerpo lograron narrar las experiencias que los atraviesa, identificando las marcas corporales, entendidas como aquellas que indican “el registro carnal, sensible o emocional de afectación de la experiencia en el docente” (Villalba, 2016, p. 63). En el sentido propuesto por Manen (2016) el taller performático tiene distintas escenas en las que se da una indagación existencial guiada, en la que se emplean los existenciales<sup>6</sup> de la experiencia humana vivida por los maestros en los entornos escolares o no escolares pero que impactan su identidad, a saber: relación vivida (relacionalidad), cuerpo vivido (corporalidad), espacio vivido (espacialidad), tiempo vivido (temporalidad) y cosas y tecnologías vividas (materialidad).



Fotografías del taller performático

Con el taller, se *logró vivir la experiencia de mirar de nuevo al yo maestro*, reconociendo que la experiencia y la identidad del profesor, está atravesada por múltiples acontecimientos no necesariamente relacionados con la escuela, más bien relacionados con la vida, que configura a los sujetos maestros también como sujetos políticos.

### Conclusiones

El desarrollo del seminario permitió integrar a la formación doctoral de docentes, las dimensiones propuestas de la investigación narrativa, concluyendo que el fenómeno educativo sólo se puede comprender a partir de las narrativas de los sujetos que los encarnan.

Las cuatro dimensiones propuestas, sirvieron como carta de navegación para el abordaje de la teoría, pero también como posibilidad de comprender el alcance de la perspectiva narrativa en la investigación educativa.

Las *tareas con enfoque narrativo sobre la experiencia humana y profesional de los maestros* propuestas por las profesoras y los doctorandos fueron potentes, no solo para reconocer los intereses investigativos de cada proyecto, sino también como posibilidad de co-formarse con pares con los que se co-construye prácticas académicas.

Para los doctorandos el seminario constituyó un lugar de escucha sobre sus experiencias humanas y en particular de sus experiencias como docentes, de tal suerte que lograron refigurarse como sujetos otros, que no solo ven la escuela desde su lugar de maestros, sino que se permiten recrearla desde otros lugares, como el cuerpo propio y del otro.

Finalmente, el seminario permitió a los doctorandos acercarse a otro tipo de investigación, seguramente distinta a las desarrolladas en su pregrado y maestría, aportando a una posibilidad metodológica de las tesis doctorales.

### Referencias bibliográficas

AAVV (2012). *Memoria, conflicto y escuela*. Bogotá: IDEP.

Arias, D. (2013). Lenguaje y escuela en la pedagogía crítica. *Actualidades Pedagógicas*, (61), 97-111. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.2333>

- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos*, 24(67), 135-156. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v24n67/v24n67a7.pdf>
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). Problemas metodológicos y el proceso de investigación. En *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla. (pp.123- 155).
- Bolívar, A., Segovia, D. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- Bolívar, A. (2005). Las historias de vida del profesorado: posibilidades y peligros. *Conciencia Social*, n. 9, 59-69.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Delory-Momberger, Ch. (2020). Aprendizaje biográfico y formación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 6-15
- Díaz, C. J. (2007). Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 5(2), 55-65 Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/1053/105316865004.pdf>
- Ferreira, M. y Mendes, A. (2015). Las narrativas de vida como prácticas de (auto) formación de maestras que enseñan matemáticas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 171-193. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n64/v20n64a9.pdf>
- Forero Velásquez, M. T., Melo Quiñonez, L. F., y Muñoz Cruz, L. J. (2016). *Seguir viviendo y no olvidar: Historias compartidas de Cecilia, María Gregoria y Virgenith, víctimas del conflicto armado en Colombia*.
- García-Huidobro, R. (2016). La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, 0(34), 155-178. <https://revistas.uned.es/index.php/empiria/article/view/16526/14241>
- González, M. (2016). Narrar-nos es formar-nos: las historias de vida en la formación de maestros. *Nodos y nudos*, 4(40), 103-116. Disponible en <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/5250/4016>
- Goodson, I., y Walker, R. (2012). Contar cuentos. En H. McEwan, y K. Egan, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 260-273). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gudmundsdottir, S. (2012). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En H. McEwan, y K. Egan, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 52-72). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Huchim, D., y Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los Docentes. *Actualidades investigativas en Educación*, 13(3), 1-27. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf>
- Jackson, P. (2012). Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza. En H. McEwan, y E. Kieran, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 25-52). Buenos Aires: Amorrortu editores S.A
- Sánchez, K. (2016) "¡Adiós a la guerra: los colores de la paz!". En: *Revista Internacional Magisterio Educación Y Pedagogía*. v.81 fasc. pp.42 – 43.
- Klein, I. (2008). *La ficción de la memoria. La narración de las historias de Vida*. Prometeo libros.

- Kushner, S. (2010). Recuperar lo personal. En J. Rivas, y Herrera D. *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 9-16). Barcelona: Octaedro.
- Lizarralde, M (2012). Escuela y guerra, la invisibilidad de los ambientes educativos En García, B. *Violencia y educación*. Bogotá: DIE Universidad Distrital, pp. 33-71
- López, C (2020). *¿Por qué soy gomo gomo?* En Esquemas del disimulo. Bogotá: Aula de Humanidades
- Lozano, F., y Morón, M. (2009). La reflexión sobre narrativa como medio para conocer y evaluar el desarrollo profesional de docentes. *Revista de Educación* (11), 105-118.
- Manen, Max van. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Popayán: Universidad del Cauca.
- McEwan, H. (2012). Las narrativas en el estudio de la docencia. En H. McEwan, y K. Egan, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 236-259). Buenos Aires: Amorrortu editores
- McEwan, H. y Egan, K. (2012). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Porta, L. (2020). La expansión biográfica en investigación educativa. Movimientos y aperturas metodológicas. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 05, n. 16, p. 1747-1764, Edição Especial, 2020
- Porta, L, y Méndez, J. (2021). Presentación. Investigación Narrativa y Biográfico-Narrativa en Educación. Transposiciones: la investigación narrativa como estética relacional y ética nómada. *Espacios en Blanco. Revista de Educación, N° 31*, vol. 2, jul./dic. 2021, pp. 335-339. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.
- Reis, P. (2012). 2. El potencial educativo e investigativo de las narrativas. En P. Reis, y N. Climent, *Narrativas de profesores: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional* (pp. 21-29). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Ricoeur, P (2013) *La fenomenología del hombre capaz. En Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. Mexico: Fondo de cultura económica.
- Ricoeur, P. (2006a). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2006b). *La vida: un relato en busca de narrador*. ÁGORA, 25(2), 9-22.
- Rivas, J. (2010). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa En J. Rivas, y Herrera David, *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 17-36). Barcelona: Editorial Octaedro. PDF
- Rivas, J. I., Márquez, M., Leite, A., Calvo, P., Martagón, V. y Prados, M. (2019). Indagación biográfica y construcción de narrativas transformadoras. En C. Brandao, J. Carvalho, R. Arellano, C. Baixinho, y J. Ribeiro, *A prática na investigação Qualitativa: exemplos de estudos* (Vol. 3, pp. 65-86). Aveiro: Ludomedia.
- Rivas, J. y Herrera, D. (2010). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Rivas, J., Prados, M., Leite, A., Cortés, P., Márquez M., Calvo, P., Martagón V., y Acuña, M. (2020). Ética, responsabilidad y trabajo colectivo en la investigación narrativa. *A prática na Investigação Qualitativa*, 5, 139-151.
- Romero, F (2012). Conflicto armado y escuela en Colombia. En García, B. *Violencia y educación*. Bogotá: DIE Universidad Distrital, pp. 13-32

- Ruiz, A (2019). El respeto por el 8 hecho en casa. En *La tinta indeleble: escuela y sociedad en el espacio autobiográfico*. Bogotá: Aula de humanidades.
- Salazar, C y Torres, E (2022). *Identidades narrativas de profesores de matemáticas vinculados a programas de formación de la Universidad Pedagógica Nacional*. Informe de investigación avalada por el CIUP-UPN. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Salazar, C. (2021). *Narrativas de Profesores de Matemáticas sobre su Experiencia Profesional y de Formación: aproximación a las subjetividades emergentes* (Tesis Doctoral). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Souza, E. (2011). Acompañamiento, mediación biográfica y formación de formadores: dimensiones de investigación-formación. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61), 41-56. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4159508>
- Souza, E. C. (2020). Investigación (auto)biográfica como acontecimiento: contexto político y diálogos epistémico-metodológicos. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 16-33
- Suárez, D. (2011). Narrativas, autobiografías y formación: una presentación y algunos comentarios. *Revista Educación y Pedagogía*, 23 (61), septiembre-diciembre. [file:///C:/Users/22B010/Downloads/12595-Texto%20del%20articulo-39765-2-10-20210424%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/22B010/Downloads/12595-Texto%20del%20articulo-39765-2-10-20210424%20(1).pdf)
- Torres, E (2021). “¿Cómo iba a cambiar algún día un lápiz por un arma?": *narrativas de excombatientes sobre infancia y escuela*. Bogotá: Aula de Humanidades.
- Torres, E. (2019). *Temporalidades en narrativas de excombatientes: experiencia humana de infancia y educación* (Tesis Doctoral). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Valverde, G. (2014). Experimentos de Enseñanza: Una Alternativa Metodológica para Investigar en el Contexto de la Formación Inicial de Docentes. *Revista actualidades investigativas en educación*, 14 (3).
- Vanegas, Yuly & Giménez, Joaquin & Prat, Montserrat & Edo, Mequè. (2021). Tareas profesionales en la formación de maestros de educación infantil: promoviendo el razonamiento en 0-3. *Acta Scientiae*. 23. 60-90. 10.17648/acta.scientiae.6307.
- Villalba, R. (2016). Corporrelatos del yo docente: el cuerpo tras la práctica pedagógica. *Enunciación*, 21(1), 61-78.

## Notas

<sup>1</sup> Doctora en Educación. Magister en Educación. Licenciada en matemáticas. Docente de la facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia).

<sup>2</sup> Doctora en Educación. Magister en Docencia de la matemática. Licenciada en matemáticas. Docente de la facultad de Ciencia y Tecnología de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia).

<sup>3</sup> Situaciones propuestas por el profesor a los alumnos que puede tener distinta naturaleza: implementación de un material preparado por otro alumno en un aula, una investigación, el desarrollo de un ejercicio en el aula, etc. El formato de las tareas profesionales también puede variar: un informe, una investigación, un vídeo, etc. (Vanegas, et al, p. 67).

<sup>4</sup> La identidad narrativa entendida como “aquella identidad que el sujeto humano alcanza mediante la función narrativa y que se funda en la idea de un sujeto reflexivo dialógico” (Klein, 2008, p. 25).

<sup>5</sup> Dicho video se puede visualizar en <https://www.youtube.com/watch?v=NH7nWsrSUCU&t=6s>

<sup>6</sup> Max Van Manen (2016) plantea que: las nociones de relación, cuerpo, espacio, tiempo y cosas vividas son existenciales en el sentido que pertenecen al mundo de la vida de alguien —son temas universales de la vida—. (p.346)



## NARRATIVA VISUAL AUTOBIOGRÁFICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE. UNA EXPERIENCIA EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

### AUTOBIOGRAPHICAL VISUAL NARRATIVE IN TEACHER TRAINING. AN EXPERIENCE IN PHYSICAL EDUCATION TEACHING

### NARRATIVA VISUAL AUTOBIOGRÁFICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Sebastian A. Trueba<sup>1</sup>  
Carolina Franco<sup>2</sup>

#### ARK CAICYT:

#### Resumen

El presente trabajo es la producción final de una experiencia realizada en la materia Pedagogía del profesorado de educación física del ISFD N°84 (Argentina) durante el 2023. Lxs autorxs del texto se propusieron realizar un registro fotográfico de las clases compartidas durante todo el año, para que a partir de dicho registro pudieran componer reflexiones en un diario de campo. El objetivo de este trabajo es visibilizar que los relatos construidos no son producto de una clase de pedagogía, sino que son pedagogía en sí misma y que lo inmanente (St. Pierre, 2018), en tanto, aquello que es y sucede pero que no se ha podido poner en palabras, puede aparecer en la visualidad y ayudar a componer nuevos sentidos en la formación docente.

**Palabras clave:** fotobiografía; narrativa; pedagogía; formación docente; educación física

#### Abstract

This work is the final production of an experience carried out in the subject Pedagogy of teachers in physical education of ISFD N°84 (Argentina) during 2023. The authors of the text proposed to make a photographic record of the classes shared throughout the year, so that from this record they could compose reflections in a field diary. The objective of this work is to make visible that the constructed stories are not the product of a kind of pedagogy, but rather they are pedagogy in themselves and that the immanent (St. Pierre, 2018), meanwhile, that which is and happens but that does not It has been able to be put into words, it can appear visually and help compose new meanings in teacher training.

**Keywords:** photobiography; narrative; pedagogy; teacher training; physical education

#### Resumo

Este trabalho é a produção final de uma experiência realizada na disciplina Pedagogia de professores de educação física do ISFD N°84 (Argentina) durante 2023. Os autores do texto se propuseram a fazer um registro fotográfico das aulas compartilhadas ao longo do ano, para que a partir desse registro puderam compor reflexões em um diário de campo. O objetivo deste trabalho é tornar visível que as histórias construídas não são produto de uma espécie de pedagogia, mas são pedagogia em si e que o imanente (St. Pierre, 2018), entretanto, aquilo que é e acontece, mas aquilo que não pode ser expresso em palavras, pode aparecer visualmente e ajudar a compor novos significados na formação docente.

**Palavras-chave:** fotobiografia; narrativa; pedagogia; treinamento de professor; educação física



Recepción: 20/04/2024

Evaluado: 03/05/2024

Aceptación: 20/05/2024

Es la narración lo que eleva a la vida por encima de su mera facticidad, por encima de su desnudez. Narrar consiste en hacer que el transcurso del tiempo tenga sentido, consiste en darle al tiempo un comienzo y un final. (Han, 2023, p.51)

### Narración de Sebastián<sup>3</sup>

Con un colectivo de profesores y profesoras de educación física de Argentina, Brasil y Uruguay publicamos un libro en el que intentamos responder a la pregunta de ¿por qué somos profesores de educación física? Cada autor escribió un capítulo y uno me llamó la atención particularmente: *FotoBioGrafia. Percursos, trilhas e partilhas constitutivas de um professor de Educação Física* del Dr. Admir Soares (2020). Al comentarle al autor lo interesante que me había resultado el texto, me envió su tesis doctoral (Soares, 2011), otra tesis doctoral que le sirvió de referencia (Bruno, 2009) y un artículo (Bruno y Samain, 2006) en el cual se desarrollaba metodológicamente su enfoque fotobiográfico. Esto me llevó a explorar un poco más ese campo y leer un texto de Borba y Selles (2020) que también plantea ese enfoque. No continué profundizando la metodología porque no pensaba realizar una investigación de ese tipo en lo inmediato; sin embargo, la idea ya se había corporizado en mí y continué mi vida esperando la oportunidad para experimentar con la construcción narrativa a partir de imágenes. En ese recorrido también había leído a Susanne Nordstrom (2018) y me familiaricé con la antimetodología, sumado a la investigación narrativa biográfica y autobiográfica que me convocaba desde mi propia tesis doctoral y a la teoría crítica de la investigación (Kincheloe y McLaren, 2012), la producción horizontal del conocimiento (Cornejo y Ruffer, 2020) y los enfoques poscualitativos (St. Pierre, 2018; Hernández-Hernández, 2019), por lo que se fue creando un maridaje propicio para que surja una propuesta que me permita territorializar (Deleuze y Guattari, 2010) los campos de la educación y de la investigación que por momentos desterritorializo.

A fines del 2022, una estudiante del profesorado de educación física que acababa de aprobar la materia Pedagogía teniéndome como profesor, propuso ser ayudante de cátedra durante el 2023. Esta estudiante había realizado una muy buena cursada y se la notaba inteligente, sensible y respetuosa. A continuación, transcribo lo que escribí(mos) en su momento de esta situación.

Caro pidió ser ayudante de cátedra de la materia Pedagogía, una materia que implica habitarla desde las 7,30 am ¿Por qué? No era amiga del profesor ni de los alumnos que cursarían este año. No se trata de una materia específica de la carrera, le ofrecieron ser ayudante en otra materia y decidió no hacerlo ¿Por qué? El compromiso es palpable y contundente, no faltó nunca, siempre escribe, observa y apunta al profesor cuando no recuerda algo. No busca protagonismo, observa, piensa, siente, vive. Acompaña en las clases y conversa serenamente al finalizar las mismas. No pide nada. ¿Por qué?

Veo una exploración autobiográfica realizada en el lugar menos pensado, pero que al mismo tiempo es el lugar que más desea esa exploración. ¿Qué es la educación sino un espacio para vivir y conocer(se) en relación con otros?

Caro quiso habitar el espacio de las 7.30 am, en principio porque quería escuchar nuevamente las teorías, otras vivencias de cada chico/chica. Caro se “prestó” para aprender y enseñar; segura de que iba a vivir constantemente cambios, procesos y



transformaciones a lo largo de la cursada. quería encontrar y nutrirse con experiencias ajenas de un otro. Todos somos historias y relatos contruidos por nosotros mismos y por los demás. ¿De qué forma la pedagogía corporizó a Caro? ¿Cómo fue que Sebastian llegó hacia lo profundo de Caro? Y Sebastian, ¿por qué es profesor? ¿Por qué es profesor de la cátedra de Pedagogía? ¿Qué relatos trae consigo? Y ¿como esos relatos lo atraviesan? (Nota de Sebastian que fue respondida por Caro en el diario de campo<sup>4</sup>)

¿Qué podía proponerle a una estudiante que desea ser ayudante de cátedra de Pedagogía? Conversamos un día en un café y me comentó que disfruta sacando fotos de la luna y escribiendo comentarios acerca de las imágenes. Al mencionar esta afición se me ocurrió proponerle hacer un registro narrativo visual de la materia y, de esa manera, explorar la metodología fotobiográfica que tanto anhelaba.

### **NARRACIÓN DE CAROLINA**

En Septiembre del 2020 inicié un curso de fotografía, ¿por qué? porque tenía una cámara digital abandonada en un placard de mi casa. Esa cámara pertenecía a mi papá, y digo pertenecía porque me la apropié y la habité con fotografías que en toda captura del lente las hice propias. Muchas personas tienen su “lugar en el mundo”, yo tengo una cámara. Fue mi gran compañía en los años de cuarentena, cuando solamente tenía una computadora, una cámara fotográfica y muchas ganas de usarla y aprender a capturar momentos.

Esos meses del 2020 no fueron los mejores para mí, muchas incertidumbres, muchas ganas de ir al colegio, de jugar al fútbol y de estar con mis amigos. Llegaba la tarde y yo estaba con la cámara en mis manos viendo a qué le iba a poner foco. Como decía, fueron dos años en los que, no sólo luché con mis ganas de hacer cosas, sino que mi familia (mi mamá, mi papá y yo) transitamos un montón de miedos e incertidumbres por los problemas físicos que mi papá estaba sufriendo diariamente. Progresivamente, dejó de sentir sus piernas, no tenía sensibilidad y de un día para el otro, papá quedó postrado en la cama todo el día. Siempre me refugiaba en la cámara, la música, la lectura y el curso de fotografía.

Las reuniones por zoom y los mensajes por WhatsApp eran las formas comunicativas que teníamos con la profesora, enviábamos las fotos por ahí y por zoom las presentábamos. Aprendimos a usar técnicamente una cámara: medíamos con precisión el ISO, el contraste, saturación y demás herramientas fotográficas. Luego de aprender las técnicas nos quedaba fotografiar con nuestra gama de colores, con nuestros gustos y nuestras ideas. Fue así que cada vez la fotografía se hacía más propia. Hice muestras fotográficas, desde la luna con todas sus fases hasta hacer muñecos con plastilina, crearles un escenario y fotografiarlos.

Cada foto que tomaba quedaba guardada en la tarjeta de memoria; luego, las empecé a subir a Facebook, solamente eran las imágenes y el día que sacaba las mismas. Los amigos de mi mamá y de mi papá me comentaban las fotos, el rango etario de mi público era de 60 años y se terminaron convirtiendo en los que estaban en primera fila para ver las fotos ni bien eran publicadas. Con posterioridad, se sumaron mis amigos de toda la vida y alguna que otra persona que no conocía pero que comentaba.

Por más comentarios que hubiera a mí no me satisfacía, sí me gustaba la toma, la gama de colores a utilizar, pero no era algo que lo sentía propio, faltaba aún más. Eso que faltaba se convirtió en publicar las fotos con una narrativa que me interpelara y fuera



propia. Y así me animé y creé una cuenta de fotos en Instagram, fue un paso que me incomodaba un montón por el miedo a fracasar. Hasta que tomé la iniciativa de intentarlo y ver que pasaba, yendo sin expectativa.

Solamente era mi cámara que capturaba y guardaba un momento, una narrativa que no se separaba de lo fotografiado y yo que era la directora (y parte) de esa obra de arte. Lo que me recuerda a René Lavand<sup>5</sup> en su adaptación de un poema de Li Po:

Tomo una botella de vino  
Y me voy a beberla entre las flores.  
Siempre somos tres,  
Contando a mi sombra y a mi amiga, la luna.  
Cuando canto, la luna me escucha,  
Cuando bailo mi sombra también baila.  
Terminada la fiesta...  
Los invitados deben partir.  
Yo desconozco esa tristeza.  
Cuando marchó a mi casa,  
Siempre somos tres,  
Me acompaña la luna y me sigue mi sombra. (Lavand en David de Jerez, 2014, 0m51s)

Y eso lo hizo propio, escribir y expresarme en las fotos me permitió sentir que en ese preciso instante solamente éramos la cámara, una narrativa y yo; y que podíamos hacer magia estando fusionadas (corporizándonos).

Este pequeño secreto lo sabían pocas personas (los que le daban “me gusta” a las fotos) mi familia y mis amigos. En esos momentos pensaba que lo que la fotografía representaba para mí quedaría circunscripto a mi privacidad y no se relacionaría con otros aspectos de mi vida, como la carrera que decidí estudiar al finalizar la escuela secundaria.

En 2022 entré al profesorado de Educación Física en el ISFD N° 84, cursaba 14 materias desde las 7.30 a las 13.30 de Lunes a Viernes. De alguna manera todas las materias pasaron por mi cuerpo, pero hubo una que me interpeló y me movilizó completamente. En otras palabras, me corporizó. Fue una de las pocas materias que en algunos momentos me hacía sentir incómoda, pero no en el sentido de que no quería estar, sino más bien en el de que en esa incomodidad aprendía y quería saber más, leer más, y esa materia fue Pedagogía. Al principio tenía una definición de Pedagogía que me la dijeron algunos profesores que tuve o mis padres. Esas definiciones eran todas diferentes pero con el mismo sentido, y hacían referencia a que la Pedagogía nos da las herramientas para poder enseñar y poner en práctica lo aprendido.

Seba hacía unas preguntas que generaban silencio a la clase, no volaba ni una mosca en esos momentos. Eran de esas preguntas que siempre estaban en nosotros (los alumnos) pero nunca las pusimos en palabras, hasta que alguien sí lo hizo, y dentro de cada uno algo pasaba, algo se movía y te hacía sonreír o hasta reír. Algo así fue lo que me pasó en las primeras clases, con preguntas como ¿Qué es la Educación Física? ¿Y la educación? Y no saber qué decir, ni tampoco saber responder, eso me hizo pensar que estaba en una carrera que no sabía qué era, ni siquiera podía definir ¿que es la Educación Física?, ni ¿por qué estaba estudiando? Y así fueron pasando las clases y cada vez tenía más ansias de ir a las 7.30 horas los miércoles a cursar Pedagogía. ¿Que pasaba por mí en las clases? ¿Qué hacía durante y después? ¿Qué me llevaba de la clase? ¿Qué anotaba? ¿Quién era



Ramallo<sup>6</sup> y por qué me intrigaban tanto sus narrativas? Son preguntas que me sigo haciendo y no tienen una respuesta.

Fueron pasando las clases hasta que se terminó el año, cerramos la cursada y le pregunté a Seba si podía ser su ayudante de cátedra para el año siguiente (o sea 2023). Este deseo siguió en mí hasta el 7 de Marzo de 2023, momento en que Seba me mandó este mensaje:

“Hola Caro, soy Sebastian Trueba, espero que estés bien. Te cuento que estoy de licencia porque me rompí el tendón de Aquiles y espero poder volver a mediados de abril. Te escribo porque me llegó un mail sobre ayudantías y quería saber si seguís interesada en Pedagogía” (mensaje de WhatsApp recuperado del diario de campo)

Ese día confirmé que sí quería estar y ser ayudante de cátedra.

Luego de mensajes e idas y vueltas, nos juntamos en el café Alfonsina Storni, el cual no conocía, y cuando observé dónde estaba ubicado me pareció un lugar hermoso para ir a sacar fotos, y de paso a tomar un café.<sup>7</sup>

Seba me preguntó ¿qué hace una ayudante de cátedra? Y fue una pregunta que solo pude responder por lo que había visto el año anterior, una persona que tomaba apuntes en el pizarrón de lo que el profesor decía, ayudaba en los trabajos prácticos y era la intermediaria entre el docente y los estudiantes. En verdad yo no quería tener ese rol. Ni a Seba ni a mí nos convencía esa forma de ser ayudante de cátedra.

El 10 de Mayo después de la primera clase, luego de su licencia médica, Seba me preguntó ¿qué tenés pensado? o mejor dicho, ¿qué vamos hacer?, yo tenía una definición de ayudante de cátedra y no salía de eso que había visto y vivido. Pero tenía en claro que esa definición no iba con lo que yo quería hacer. Luego de varios minutos de charla e intercambio, Seba me preguntó ¿qué me gustaba hacer?, y es ahí donde le conté mi gusto por la fotografía y lo que hacía con ella.

Seba me contó sobre investigaciones a través de imágenes y me pareció una idea espectacular para llevar a cabo.

Y fue así que empezamos con Seba y la narración con imágenes sacadas por una cámara digital Panasonic DMC-F2.



**Ilustración 1:** Todas las imágenes con las que se trabajó en el diario de campo

## Carolina y Sebastián

(...) al mirar no sólo se afecta el sentido fisiológico del ver, sino que también se apela al registro sensorial y perceptivo de lo ya visto, a toda la cultura visual disponible tanto de imágenes materiales como de las imágenes oníricas, simbólicas, memorias culturales y registros históricos, todo ese acervo cultural nos constituye, construye y (de)forma nuestras miradas. (Barone Zallocco, 2024, p.18)

En su rol de ayudante de cátedra, Carolina debía registrar en imágenes fotográficas lo que sucedía en cada una de las clases de Pedagogía y subirlas a un drive para que a fin de año pudiéramos reconstruir lo que hicimos a partir de una narrativa visual. Lo primero que comenzó a alterar el plan original fue que Carolina empezó a escribir reflexiones al pie de algunas imágenes, más adelante Sebastián también comenzó a imitarla. Se trataba de reflexiones pedagógicas, entendiendo a la pedagogía en los términos que la plantea Yedaide (2018), quien involucra con este concepto a todos aquellos relatos que atraviesan lo educativo y que, por un lado, poseen la suficiente fuerza instituyente como para ser creídos y repetidos (prescripción); al tiempo que ofrecen algún tipo de explicación de la realidad (descripción). Es decir, lejos estamos de pensar a la pedagogía en términos reduccionistas y tecnocráticos, de crearla como la



ciencia que estudia las técnicas de enseñanza. Por esta razón, es que el análisis de lo sucedido en las clases habilita acercamientos a las teorías que nos habitan y a las que vamos componiendo a partir de las experiencias propuestas en cada encuentro.

Por otro lado, las imágenes que inicialmente relataban los espacios mínimos del aula, las dinámicas y la masividad de la clase, comenzaron a salir del salón y empezaron a registrar los pasillos, las escaleras y más tarde los espacios de estudio y de trabajo de Carolina. De alguna manera comenzaron a constituirse en una especie de diario de la materia. Sebastian lo expresó de la siguiente manera en uno de sus comentarios:

Objetos - la masividad de la clase - perspectivas de la misma - notas en el pizarrón - detalles - más perspectivas - pasillo - notas y detalles personales que comienzan a relacionarse con más perspectivas de la clase, su muchedumbre y la pizarra - la asistencia y su tumulto - pizarra - detalles y más perspectivas de la clase - escaleras (cada vez más afuera del aula) - otra perspectiva - escenas de estudio compartido (pero sin gente, solo textos y tecnologías) - clase de fútbol (la profe y sus alumnos) - una Carolina con anteojos explorando un libro en su niñez - espacio de estudio de la niñez (también sin personas, sólo objetos) - aula vaciándose al finalizar el cuatrimestre - situaciones singulares en un aula casi vacía -

Un recorrido que comienza retratando a “ellos”, los alumnos del curso en su hábitat de los miércoles por la mañana ¿Quiénes son? ¿Qué ven? ¿Qué escriben? ¿Qué preguntan? ¿Qué sienten? ¿Que viven y vivieron? ¿Qué es para ellos la Educación Física? ¿Qué es para ellos la pedagogía?

El sendero sale del aula y llega a la cotidianeidad de Caro ¿Qué estudio? ¿Cómo estudio? ¿Quién era? ¿Cómo estudiaba?

Termina el cuatrimestre y todo, aparentemente, comienza a desvanecerse ¿Quién se queda? ¿Por qué? ¿Cómo habitarán? ¿Que habitan y de qué forma? ¿habitamos como nosotros queremos o como el otro nos pide? ¿Qué es habitar para ellos, y qué sienten?

El relato va de lo técnico, lo visible, lo palpable y real a lo íntimo y vital. De las imágenes que nos advienen y generan la necesidad de retratarlas por su abrumadora presencia a la aulas, pasillos y escaleras vacíos de gente, pero habitados al mismo tiempo. Del presente de los otros (en el instituto) al pasado y presente de Caro (en lo que excluye al instituto) (Nota de Sebastian en el diario de campo)

Entendemos a la educación como una tecnología primigenia, un dispositivo que afecta a la sociedad al tiempo que es afectado por nosotros. En este sentido, cobra relevancia la forma en que Caro fue construyendo el relato visual. Por alguna razón comenzó mostrando un mate y una botella apoyadas en un banco del aula. Mostró cosas (no personas) pequeñas y características de un espacio, luego aparece el aula, el pizarrón y otros elementos pequeños y característicos de esta clase (un parlante y el celular desde el que Sebastian selecciona la música para cada encuentro); continúa sumando imágenes y, en un momento, el relato pega un salto en tiempo y en espacio y comienza a relatar la vida de Caro, cuando estudia, cuando era niña, dando clases de fútbol, asistiendo a jornadas institucionales y viviendo un campamento. Una narración que comienza siendo la descripción de algo que sucede para transformarse en una narración autobiográfica. ¿Cuál es el límite entre ser ayudante en una materia y ser estudiante de una carrera docente? ¿Qué diferencia a una niña que estudiaba con libros más grandes que ella de quien enseña a niños a jugar al fútbol?

A lo largo del relato fotográfico se produjeron transformaciones que habilitaron el pasaje de un espacio lineal, corporal, algorítmico (Penrose, 2006); a uno no lineal y

vinculado a las corporeidades expandidas (Trueba, en prensa). Con esto queremos decir que el relato va construyéndose a sí mismo y que la (anti)metodología (Nordstrom, 2018) afecta y condiciona a la experiencia misma de investigar.

A los efectos de este texto decidimos hacer un corte (agencial) (Barad, 2003) con el que reconstruimos algunos de los sentidos pedagógicos compuestos en la materia Pedagogía en el 2023. Para lo cual, Caro y Seba seleccionaron en conjunto ocho imágenes con el fin de que cada uno elija tres o cuatro y construya, a partir de ellas, un relato propio sostenido en la narrativa visual.

## Desarrollo

“No basta pensar para ver: la visión es un pensamiento condicionado”, recordaba Merleau-Ponty (1964, p. 52). (Bruno y Samain, 2006, p.29)

(...) la imagen –toda imagen– es una “forma que (es) pensada” (Arnheim, 1969; Aumont, 1996; Godard, 1998; Dubois, 2004). (Bruno y Samain, 2006, p.29)

Reunidos en un café Caro y Seba, volvieron a mirar todas las fotos y seleccionaron ocho que, por diferentes motivos, los sedujeron para ser la base sobre la que construirían sus análisis.



**Ilustración 2:** 8 fotografías seleccionadas en conjunto

La idea de trabajar a partir de esta selección y no con la totalidad de las fotografías, radicó en que deseaban que cada uno compusiera una narrativa que diera sentido a lo vivido en la materia, pero al mismo tiempo querían que hubiera un origen común que les permitiera entrar en discusión. La posibilidad de que cada uno eligiera imágenes diferentes y recorriera senderos muy alejados uno del otro les parecía que podía convertir al texto en dos monólogos y no en diálogo. Por otro lado, que trabajaran

ambos con las mismas imágenes podía constituir un acto de sumisión que ninguno deseaba vivir. De tal modo, partiendo de una selección común, cada uno haría una segunda selección en la que probablemente algunas imágenes constituirían parte de los relatos de ambos, al tiempo que aparecerían imágenes diferentes que facilitarían la construcción de sentidos otros a cada relato.

Hecha esta aclaración de carácter ético y metodológico, se desarrollan las narrativas de cada autor.

### **Selección de Carolina**



**Ilustración 3:** estudiando para los parciales

Fotografía que resume a dos estudiantes del profesorado de Educación Física en las semanas previas a los parciales. Es una imagen que no solo refleja el caos, la vorágine y el desconcierto, nos muestra el mate, dos computadoras, dos estudiantes y una botella de agua. Y si hacemos más foco en la imagen hay lápices, fibrones, textos y palabras.

¿Por qué un profesor de Educación Física tendría que leer tanto? ¿Es necesaria tanta teoría? ¿Cuándo llega la parte práctica? ¿Será que los profesores de Educación Física leen? Todas esas preguntas se hicieron de mí justo en el momento en que saqué la foto, pero entendí que sin la teoría no hay práctica, y viceversa. Debía empezar a tratarlas como un conjunto y no como el concepto de uno mejor que el otro.

Como yo tengo un cuerpo, el otro también y en ese encuentro es donde tenemos nuestra primera experiencia, el cuerpo es lo que nos une con el otro.

Esa idea tecnicista que circula en el profesorado de Educación Física a partir de la cual debemos “poner el cuerpo” y “tener el cuerpo a disposición” hace que se delimiten nuestras expansiones corpóreas, es por ello que no solo somos un cuerpo en movimiento, también somos palabras en acción y como así enseñamos a movernos mejor, debemos enseñar a dejarnos escribir por otros.



**Ilustración 4:** clase de fútbol

En la siguiente foto estoy hablando con lxs chicxs sobre lo que íbamos a trabajar ese día. La foto fue capturada por una mamá que todos los días de entrenamiento sacaba alguna foto o grababa videos.

Cuando veo esa foto me siento incomoda porque todo lo que leí sobre el poder, la autoridad y las jerarquías que los profesores ejercemos sobre nuestros estudiantes estaba reflejado en esa foto. Una imagen que llega a mostrarme a mí como superior por estar de pie y ellxs inferiores por estar sentados mirándome con atención.

Cuando vuelvo a mirar esta imagen pienso ¡cuánta inocencia mirando hacia arriba y atendiendo(me)! ¿Será que me escuchaban lo que les contaba? En ese momento les estaba contando que iban a llegar otros dos estudiantes más que eran practicantes del Instituto Superior Quilmes<sup>8</sup>.

En el momento en el que entraron los practicantes también entró una docente del Quilmes que era la profesora de la materia Campo de la Práctica. Se acercó y me contó cómo se iban a desarrollar las clases con los practicantes, qué debían y qué no debían hacer, los roles que ocuparían y lo que más me movilizó, que era mi rol para con ellos. Yo tenía que evaluar cómo ellos se desarrollaban en las clases, con los niños y niñas, conmigo y si tenían voluntad de participación. ¿Yo tenía que evaluar a mis pares? ¿Era capaz de darles una devolución? ¿Tenía la suficiente capacidad para evaluar a compañeros? ¿Y si mis devoluciones no eran correctas? Y la pregunta que tuve presente durante los cinco meses que ellos nos acompañaron fue ¿quien soy yo para decirles que lo que ellos demostraban estaba bien, regular o mal? Y así fueron cinco meses en los que tenía que ofrecerles una devolución en cada clase y ellos me entrevistaron, preguntaban, participaban y también me evaluaban, los veía muy atentos a cada consigna, ante cada actividad que proponía ellos anotaban y miraban. Al pasar las clases empezaron a soltarse con su cuerpo y los cuerpos de los niños y niñas, se dejaron sentir por ellos, lo que generó un clima muy ameno.

Por otro lado, en esas miradas de lxs chicxs veo inocencia, cariño, picardía y amor, eso hace que ir sea puro disfrute propio y de ellxs. El deseo de estar ahí es de ambas partes. El placer de ir a la clase y saber que esa hora y media que estamos juntos es para aprender, compartir y conocernos.

En ellos se notaba el disfrute que les generaba estar ahí, me decían que esperaban los martes y los jueves para volver a entrenar con sus compañerxs y escuchar el silbato para cobrar algún tiro libre.

El equipo fue uniéndose y tejiendo vínculos muy cercanos entre ellos y conmigo, fue vernos crecer durante un año.

Cuando nos conocimos, el primer contacto fue muy distante, pero a medida que yo me fui dejando corporizar por ellos y el ambiente, el contacto fue más allegado. Y ellos también se dejaron corporizar por mí.

Terminar la clase y que la despedida de todos sea diferente, entre un choque de cinco o un abrazo, un puño, un saludo o un simple chau.

Cuando vuelvo a casa, en el colectivo 562, suelo escribir todo lo que me llevé de cada clase. Que quieren venir es que hay algo que los atrae, algo dentro de ellos los moviliza. Y mi rol como profesora no solo queda en dar el saber, si no darles el rol a ellos de poder enseñarme a mí, y de ayudarlos a reflexionar sobre cuestiones que pasan en clase que no sean del fútbol en sí mismas.

### **Selección de Sebastian**

Esta selección responde a tres agrupamientos, en el que las dos primeras fotografías son analizadas juntas, las dos siguientes constituyen otro nodo, al tiempo que las últimas dos construyen un sentido diferente.



**Ilustración 5:** pequeños elementos (botella, mate y parlante)

Estas imágenes son, desde mi perspectiva, muy representativas de la clase y me impulsaron a escribir las primeras reflexiones sobre esta experiencia:

Si concordamos con Yedaide (2018) en que la pedagogía son todos aquellos relatos que atraviesan lo educativo y que, por un lado, poseen la suficiente fuerza instituyente como para ser creídos y repetidos (prescripción); al tiempo que ofrecen algún tipo de explicación de la realidad (descripción), lo que hacemos en este texto es pedagogía; construimos un relato (visual) acerca de lo que sucede en los encuentros de la materia Pedagogía de 1º C del profesorado de EF y lo analizamos con los lentes interpretantes que nos proveen los relatos que nos habitan.

Podríamos afirmar como lo hace Ramallo (2021) que no hacemos pedagogía, sino que somos pedagogía.

Este caso puede constituir un ejemplo más de corporeidad expandida (Trueba, en prensa), ese universo en el que construimos colectivamente gracias a corporizaciones de las que no podemos dar cuenta y que nos transforman, que habitamos esporádicamente y que no responden a la lógica binaria de las corporeidades ampliadas (Trueba, Ayciriet y Migliorata, 2022).

Al hablar de cuerpo, generalmente, se lo hace en relación a su contraparte: la mente (o el espíritu o el alma, etc.) De ahí que la palabra cuerpo resulte estructurante de una lógica; incluso, podríamos decir que es performática porque es una de las palabras que habilita al universo binario. Si hay un cuerpo hay una mente, si ese cuerpo hace algo hay una práctica (que implica la puesta en práctica de una teoría construida por la mente), si ese cuerpo responde a determinados estereotipos es hombre y si no lo cumple es mujer, debido a que la mujer es, desde una perspectiva psicoanalítica muy simplificada<sup>9</sup>, la que no tiene pene, y de esta manera se construye e impone una lógica binaria y dualista



(porque todo es clasificado en dos y de manera jerárquica, es decir, uno siempre es mejor que el otro).

Cuando hablamos del universo de las corporeidades ampliadas, nos referimos a todas aquellas opciones onto-ético-epistemológicas que se mantienen desde esta lógica, más allá de que se puedan plantear perspectivas más complejas que busquen tensionar la jerarquización para que el cuerpo sea más importante que el espíritu o que tengan la misma importancia. En algunos casos, se piensa en que haya más de dos opciones para tensionar lo binario, como cuando se plantea que la corporeidad es una construcción bio-psico-social permanente del ser humano; sin embargo, continúa sosteniéndose la misma lógica de pensarnos como seres constituidos por cosas.

Desde una perspectiva diferente, consideramos que el enfoque de las corporeidades expandidas habilita la creencia de otras posibles e infinitas lógicas. Habitar ese universo otro al que aquí denominamos corporeidad expandida (o simplemente corporeidad) es un hecho fácilmente comprobable para todos en los momentos en que algunas experiencias estéticas y pedagógicas nos transforman y no podemos encontrar explicaciones lógicas desde el pensamiento algorítmico (Penrose, 2006). (Nota de Sebastian en el diario de campo)

Las reflexiones que me generaron esas imágenes fueron tan potentes que me impulsaron a hacer algo que no tenía previsto y era intervenir en la composición que Caro estaba realizando y que, hasta ese momento, yo solo observaba desde mi computadora. Ese salto hacia la obra de Caro (tal como la pensaba en ese momento) representó una forma de habitar el universo corporeidad y dejarme corporizar por la obra y lo que para mí representaba.

¿Cuánto nos constituimos a partir de la materialidad que nos habita? ¿Estaría en una clase de pedagogía si no hubiera mates y botellas en las mesas de los estudiantes? ¿Sería esa materia sin mi parlante y el celular con el que selecciono la música para cada clase? ¿Esos elementos están porque estamos en mi clase o la clase es así porque están esos dispositivos?

(...) los cuerpos aumentan su potencia en o en cuanto que ensamblaje colectivo. (...), no siendo ya una capacidad localizada en un cuerpo humano o en un colectivo producido (solo) por esfuerzos humanos. Las frases que componen el presente libro también surgieron de la agencia confederada de numerosos y afanosos macro y micro actantes: de "mis" recuerdos, intenciones, contiendas, bacterias intestinales, anteojos y azúcar en sangre, así como del teclado de plástico de la computadora, del canto del pájaro desde la ventana abierta y del aire o las partículas en la habitación, para nombrar solo algunos de los participantes. Lo que está operando aquí en la página es un conglomerado animal-vegetal-mineral-sonoro con un grado y duración de potencia específicos. (Bennet, 2022, p. 73)

Llegar al aula, desplegar elementos / objetos / materias (mate, botellas de agua, parlante, celular con música seleccionada previamente, planillas, elementos para escribir, etc.), construyen rituales / hábitos que nos ayudan a habitar / componer el espacio. Poner sobre la mesa cosas de cada uno es una forma de construir un sentido de pertenencia con el lugar que habito esas dos horas. ¿Qué materiales, palabras o gestos pongo en juego para hospedar a mis estudiantes en cada clase?



**Ilustración 6:** pasillo y escaleras

Entrar al edificio en el que funciona el instituto es un viaje en el tiempo. Esa escalera que subí y bajé cientos de veces, ese pasillo que cada vez que lo atravieso, algún estudiante me saluda desde un aula; o a la inversa, estando en una de las aulas que da a ese pasillo veo pasar gente que me saluda mientras doy clases.

De hecho, una ex-alumna (Camila) que cursaba otra materia de 7,30 a 8,30, al salir de su clase venía a ese pasillo y se quedaba mirando las clases desde la ventana, me saludaba y continuaba escuchando. Un día le dije que ingrese y participe, y desde ese momento (hasta la última del año) fue una alumna más que no rendía exámenes pero que habitaba la clase.

¿El espacio invita a ser habitado o al ser habitado le conferimos sentido al espacio? ¿Qué es la escuela, si no un espacio a ser habitado y que nos habita al mismo tiempo?

Mi momento era ir al instituto, era preguntar ahí y escuchar al resto. El estar con otros era una de las cosas más importantes... me pesaba el no estar. Sigo pensando, no me imagino una educación sin un lugar de encuentro, presencial, no específicamente la escuela (edificio/aula), pero la virtualidad deja de lado muchas cosas. (Graziano Cortéz, 2023, p.48)

¿Por qué enfocarse tanto en los saberes y las técnicas de enseñanza menospreciando el potencial del espacio que habitamos? Un edificio gigante que podría ser frío y hueco, es un lugar cargado de sentido para algunas personas.

El último par vincula una composición de imágenes de un fogón en el que no estuve, pero que Caro compartió con sus compañerxs y consideró que tenía que ver con nuestra experiencia, y una foto en la que estoy señalando el video que se proyectaba de la canción “YMCA” de Village People.



**Ilustración 7:** fuegos y Village People



Las dos imágenes me parecen fuertes, la primera me llevó a escribir en nuestro diario la letra de la canción “Fuego” de Bomba Estéreo:

“Y grita, fuego  
Mantenlo prendido, fuego  
No lo dejes apagar  
Y grita, fuego  
Mantenlo prendido, fuego  
No lo dejes apagar”  
(Nota de Sebastian en el diario de campo)

No me suelo sacar fotos y verme compenetrado en una clase en la que intentamos reflexionar a partir de una canción que parece banal, pero que no lo es, y menos aún en un profesorado de educación física, me impactó y me permitió comprender los contrastes que pueden aparecer en cada encuentro.

Estas imágenes también me hacen pensar en la pasión como una forma atenuada de locura (Bordelois, 2006) ¿Quién, desde una perspectiva racional y utilitarista, desearía ser docente en la actualidad? ¿Quién se levantaría a las 6 de la mañana para asistir a clases de pedagogía? ¿Quién sino una persona apasionada?

También escribí en el diario, al pie de las fotos de Caro de su campamento, lo siguiente:

¿Dónde empieza la pedagogía y dónde termina? ¿en el aula? ¿en los pasillos? ¿en las clases de fútbol de Caro? ¿en un campamento? ¿en el fogón? (Nota de Sebastian en el diario de campo)

Y agrego ahora ¿en la escritura de un texto?

### **Reflexión de cierre**

Este ejercicio nos permitió reflexionar acerca de la formación docente en general y de nuestra educación docente (Yedaide y Porta, 2017) en particular, por lo que, a continuación, nos permitimos presentar algunas de las cuestiones que quedaron resonando en nosotros y que creemos que pueden ser recuperadas en futuras experiencias.

- Lo innecesario de la jerarquización vertical que suele sostenerse en la relación entre profesores a cargo de las materias y sus colaboradores alumnos.

La materia se transformó con la llegada de Caro, porque ambos debían componer un registro que les permitiera habitar la clase sintiendo que los dos aprendían sin obstruir al otro. Para Caro implicaba una carga extra asistir a cada encuentro y reunirse periódicamente a conversar sobre lo sucedido en las clases. Para Seba implicaba una responsabilidad que lo obligaba a crear, negociar y acordar cuestiones que, aparentemente, ya tenía resueltas antes de compartir la clase con una ayudante alumna. La horizontalidad en la relación colaboró en construir un clima áulico diferente y superador.

- La íntima relación existente entre enseñanza e investigación (Trueba, 2023) ¿esta experiencia es una investigación poscualitativa (St Pierre, 2018) o un ejercicio pedagógico? ¿Cuál es el límite entre una cosa y la otra?



Caro y Seba estudiaban, aprendían y enseñaban sin poder diferenciar en qué momento realizaban cada actividad. En cierta medida, aquí se puso en evidencia lo ficcional de los límites en las tradicionales lógicas binarias que circulan en los espacios áulicos: profesor-alumna, conocimiento-ignorancia, teoría-práctica, enseñanza-investigación, etc. - Este trabajo, en cierta medida, planteó un acto de resistencia a la cultura visual maquínica que denuncia Trevor Paglen (2016) porque se trata de imágenes que no se suben a las redes, se sacan con una máquina de fotos digital antigua y solo se usan para una visualidad humana-humana. Al tiempo que los autores valoran la potencia de la imagen, no lo hacen desde los espacios tradicionales. De hecho, hasta la escritura de este texto, nunca se sacaron una selfie, ¡Caro y Seba no tienen fotos juntos! Este dato, aparentemente irrelevante, creemos que nos dice algo, pero no sabemos qué. Probablemente, esto se relacione con lo inmanente que St. Pierre (2018) plantea como condición de su enfoque de investigación; sin embargo, aquí se destaca como una curiosidad que puede encerrar algo de interés en el futuro.

- La producción (construcción / composición) de conocimiento en la educación docente puede ser abordada como un tema central de las carreras de grado y no debe circunscribirse a los grupos de investigación o a las tesis de posgrado, ya que esta experiencia fue realizada en la misma clase que ambos habitan junto a cuarenta estudiantes más.

En síntesis, el texto que hemos escrito es una manifestación de las tantas ramificaciones que se desprenden del acto de enseñar en instituciones públicas, en espacios que se ofrecen con el fin último de construir colectivamente conocimiento y, como plantea Mercedes Zabala (2023) en su tesis de maestría, transitar espacios y tiempos de reconocimiento personal en una profesión específica.

### Referencias bibliográficas

- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801–831. (Traducido por Javiera Moncada, Colectivo Pliegue)
- Barone Zallocco, O. (2024). *Visualidades y miradas entre teorías de la educación: Experiencias (de)formación en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, UNMdP*. [Trabajo final de la Especialización en Docencia Universitaria, no publicada] Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Bennett, J. (2022). *Materia vibrante. Una ecología política de las cosas*. Caja negra.
- Borba, R. C. do N., y Selles, S. E. (2020). Pesquisa com Histórias de Vida na Produção da História da Educação em Ciências: o Dispositivo Fotobiográfico como Recurso para a Compreensão de Experiências Sociais. En *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 20(u), 375–402. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2020u375402>
- Bordelois, I. (2006). *Etimología de las pasiones*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- Bruno, F. (2009). *Fotobiografía: por una metodología da estética em antropologia*. [Tesis doctoral]. Universidade Estadual de Campinas. Brasil.
- Bruno, F. y Samain, E. (2006). Imagens de velhice, imagens da infância: formas que se pensam. En *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 26, n. 68, p. 21-38. <https://bit.ly/30Pkfjh>



- Cornejo, I. y Ruffer, M. (eds.) (2020). *Horizontalidad. Hacia una crítica de la metodología*. Calas, Clacso.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2010). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos.
- Graziano Cortéz, A. (2023). Investigar, aprender y enseñar ¿no son un poco la misma cosa? En S. Trueba (et al): *Florecer en el encierro. Relatos de una investigación en la formación docente pospandémica*. La pequeña editorial. (pp. 45-49)
- Han, B. C. (2023). *La crisis de la narración*. Herber.
- Hernández-Hernández, F. (2019). Presentación: La perspectiva postcualitativa y la posibilidad de pensar en ‘otra’ investigación educativa. En *Educatio Siglo XXI*, Vol. 37 nº 2, 11-20. <https://doi.org/10.6018/educatio.386981>
- Kincheloe, J. & McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En N. Denzin e Y. Lincoln. *Manual de Investigación Cualitativa, Vol II*. Gedisa.
- Lavand, R. [David de Jerez] (27/03/2014). Siempre somos tres [video]. Youtube. <https://bit.ly/3SPtS2H>
- Nordstrom, S. (2018). Antimetodology: posqualitative generative conventions. En *Qualitative Inquiry*, Vol. 24(3), 215-226. <https://doi.org/10.1177/1077800417704469>
- Paglen, T. (2016). Invisible Images (Your Pictures Are Looking at You). *The New Inquiry*. Vol 57. New York City (Traducido por Javiera Moncada, Colectivo Pliegue)
- Pava Ossa, A. (2006). ¿Qué es una mujer... para el psicoanálisis? (desde la sexualidad femenina en Freud, hasta la posición femenina en Lacan). *Desde el Jardín de Freud*, (6), 170–189. <https://bit.ly/3ORvojz>
- Penrose, R. (2006). *La nueva mente del emperador*. Debolsillo.
- Ramallo, F. (2020). ¿Cuál es el lugar de la pedagogía? Notas para desidentificar su disciplinamiento. En *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 05, n. 14. <http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n14.p889-899>
- Ramallo, F. (2021). Una pedagogía de la instalación. En *Revista de Educación*, Nº24, Vol.1. <https://bit.ly/4bH8ipl>
- Soares, A. (2020). FotoBioGrafia. Percursos, trilhas e partilhas constitutivas de um professor de Educação Física. En F. Acosta (coord). *Estar siendo profes de educación física. Experiencias, caminos y desafíos*. Editores Asociados.
- Soares (2011). *Foto e grafias: Narrativas e saberes de professores/as de educação física*. [Tesis doctoral], Universidade Estadual de Campinas. Brasil.
- St. Pierre, E. (2018). Post Qualitative Inquiry in an Ontology of Immanence. En *Qualitative Inquiry*, Vol. 25(1) 3–16. <https://doi.org/10.1177/1077800418772634>
- Trueba, S. (en prensa). *Corporeidades expandidas. Por una educación sin cuerpos*. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Trueba, S., Ayciriet, F., & Migliorata, P. (2022). Apertura del Dossier “Corporeidades ampliadas”. *Entramados : educación y sociedad*, 9(11), 10-11. <https://bit.ly/3uLT7eb>
- Trueba, S. (2023a). Lo colectivo como sinónimo de una investigación sin cuerpos. En S. Trueba (coord.), *Florecer en el encierro. Relatos de una investigación en la formación docente pospandémica*. La pequeña editorial.
- Trueba, S. (2023b). Cuando la investigación afecta lo íntimo y lo íntimo transforma todo: Corporizando la investigación para investigar sin cuerpo. En *Saberes y prácticas*.



*Revista de Filosofía y Educación*, 7(2), 1–10.  
<https://doi.org/10.48162/rev.36.079>

Yedaide, M. (2018). Hablar de “pedagogías”: un gesto discursivo afectivo/afectante para el enclave local. *Revista de Educación, Facultad de Humanidades, Año IX, No. Especial 14.2 en homenaje a Alicia Camilloni* (pp. 217- 229).

Yedaide, M. & Porta, L. (2017). Narrativa, mundo sensible y educación docente, en *Revista en línea del Grupo de Investigación de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, Vol. 19, N°1, 41-53. Recuperado en 27 de agosto de 2022, de <https://bit.ly/3uAk3xx>

Zabala, M. (2023). *Las prácticas docentes en la formación inicial. Un estudio interpretativo en el profesorado de educación primaria de San Isidro*. [Tesis de Maestría en Práctica Docente], Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

## Notas

<sup>1</sup> Profesor de educación física (ISFD N°84), Licenciado en Educación Física (UNL), Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP) y Doctor en Humanidades y Artes con mención en Educación (UNR). Formador de docentes en carreras de grado y posgrado, miembro del GIESE y director de la revista *Entramados. Educación y sociedad* de la Facultad de Humanidades de la UNMdP. [sebastiantrueba@gmail.com](mailto:sebastiantrueba@gmail.com) / ORCID: [0000-0003-0011-5468](https://orcid.org/0000-0003-0011-5468)

<sup>2</sup> Estudiante avanzada del profesorado en educación física (ISFD N°84), tutora en la materia Pedagogía. [carolinafranco1401@gmail.com](mailto:carolinafranco1401@gmail.com) / ORCID: 0009-0009-0698-7428

<sup>3</sup> Consideramos que la escritura en primera persona resulta más genuina y eficiente para relatar esta experiencia, por lo que es la forma que prevalece en el texto.

<sup>4</sup> Con la expresión “diario de campo” nos referimos a un drive en el que Carolina subía las fotos que sacaba; dicho archivo comenzó a ser enriquecido con comentarios y reflexiones de Caro al pie de algunas imágenes y, más tarde, Sebastian se unió a la iniciativa plasmando las suyas. Este dispositivo, que en un comienzo era pensado solamente de registro, devino en una construcción con potencia en sí misma y del cual surge este texto.

<sup>5</sup> Héctor René Lavandera (1928-2015), conocido artísticamente como René Lavand, fue un artista e ilusionista que en sus espectáculos contaba historias y recitaba poesías como parte de las ilusiones que presentaba con cartas y, en este caso, con una taza de café y tres migas de pan. En el siguiente link puede accederse a una de sus presentaciones: [https://www.youtube.com/watch?v=eL7VKEkpXhg&ab\\_channel=DaviddeJerez](https://www.youtube.com/watch?v=eL7VKEkpXhg&ab_channel=DaviddeJerez)

<sup>6</sup> Francisco Ramallo es un docente e investigador de la UNMdP/Conicet y el primer texto que se lee en esta materia es de su autoría (Ramallo, 2020).

<sup>7</sup> Sobre la búsqueda de que la enseñanza y la investigación se vinculen con la experiencia estética, hay un manifiesto en Trueba (2023a) en el que explica que la búsqueda de asociar al placer y la belleza con estas actividades tiene implicancias metodológicas.

<sup>8</sup> El Instituto Superior del Profesorado en Educación Física del Club Atlético Quilmes (ISPEFCAQ) es una institución privada que también ofrece la posibilidad de cursar el profesorado de educación física.

<sup>9</sup> “Freud confirma la presencia de una fase pre-edípica en las mujeres con efectos muy diversos de la castración sobre la realidad psíquica femenina. Afirma que: “[...] ella [la mujer] reconoce el hecho de su castración [...]” y esta evidencia anatómica, la de no tener pene, la lleva a reconocer su propia inferioridad frente al varón. Freud certifica la famosa “envidia del pene” al quedarse fijado en la realidad anatómica de los sexos.” (Pava Ossa, 2006, p.171)



## EL INICIO DE LA VIDA PROFESIONAL A TRAVÉS DE RELATOS DE FUTUROS MAESTROS TÉCNICOS EN CONSTRUCCIÓN

### THE BEGINNING OF PROFESSIONAL LIFE THROUGH STORIES OF FUTURE TECHNICAL TEACHERS IN CONSTRUCTION

### O INÍCIO DA VIDA PROFISSIONAL ATRAVÉS DE HISTÓRIAS DE FUTUROS PROFESSORES TÉCNICOS DA CONSTRUÇÃO

Cecilia Harriett Núñez<sup>1</sup>

#### **Resumen**

El artículo refiere al análisis de tres narrativas que si bien fueron construidas por practicantes en diferentes tiempos (2017 y 2023), describen dificultades en la inserción profesional en las instituciones de práctica así como desafíos en la resolución de emergentes de aula. Los estudiantes del último año de la carrera Maestro Técnico en Construcción elaboraron narrativas a partir de las vivencias de la práctica docente dejando al descubierto emociones y obstáculos al momento de ingresar e intentar ser parte de las instituciones de práctica donde la propia gramática escolar y las particularidades del sistema educativo en ocasiones no colaboran en la natural integración del novel. Retomar estos textos y analizarlos a la luz de la teoría permite comprender la complejidad del proceso de inserción profesional, dando elementos para diseñar espacios de articulación entre los centros de formación docente y los espacios de práctica docente.

**Palabras clave:** narrativas - práctica docente- maestro técnico en construcción- novel docente

#### **Abstract**

The article refers to the analysis of three narratives that, although they were constructed by student-teachers at different times (2017 and 2023), describe difficulties in professional insertion in practice institutions as well as challenges in resolving classroom emergencies. The students of the last year of the Technical Master in Construction degree developed narratives from the experiences of teaching practice, revealing emotions and obstacles when entering and trying to be part of the practice institutions where the school grammar itself and the particularities of the educational system sometimes do not collaborate in the natural integration of the novice. Returning to these texts and analyzing them in the light of theory allows us to understand the complexity of the professional insertion process, providing elements to design spaces for articulation between teacher training centers and spaces for teaching practice.

**Keywords:** narratives - teaching practice - technical master in construction- novice teacher

#### **Resumo**

O artigo refere-se à análise de três narrativas que foram bem construídas por praticantes em diferentes tempos (2017 e 2023), descrevendo dificuldades na inserção profissional nas instituições de prática, bem como desafios na resolução de iniciantes de aula. Os estudantes do último ano da carreira Maestro Técnico em Construção elaboram

narrativas a partir das vivências da prática docente, deixando de lado a descoberta de emoções e obstáculos no momento de ingressar e tentar fazer parte das instituições de prática docente, onde a própria gramática escolar e as particularidades O sistema educativo às vezes não colabora na integração natural do romance.

Retomar estes textos e analisá-los à luz da teoria permite compreender a complexidade do processo de inserção profissional, fornecendo elementos para projetar espaços de articulação entre os centros de formação docente e os espaços de prática docente.

**Palavras chave:** narrativas - práctica docente- maestro técnico em construção- novo professor

Recepción: 20/03/2024

Evaluado: 04/04/2024

Aceptación: 24/05/2024

### **Introducción**

La titulación como corolario del proceso de la formación inicial en los centros de formación docente, es el comienzo de un camino de formación continua que supone la inmersión en el mundo profesional con sus propias lógicas, no siempre alineadas con las expectativas personales ni con los saberes pedagógicos: el desarrollo profesional docente deviene en un proceso en el cual se entrecruzan teorías, prácticas e intencionalidades que generan tensiones y contradicciones.

Considerando la formación docente como un proceso de larga duración que promueve el desarrollo autónomo y una actitud reflexiva, adherimos a la teoría crítica con raíces epistemológicas fenomenológicas interpretativas que colocan al docente como sujeto capaz de formular y decidir su agenda de perfeccionamiento (Vezub, 2004; Vaillant, 2005). Superando la visión instrumental del conocimiento para la práctica, en términos de aplicación, el conocimiento *en la práctica* entrelaza teoría- práctica siendo el propio docente quien otorga sentido a ese vínculo: el valor, la significación y el sentido de la práctica no son evidentes: se construyen. De ahí que no es posible entender la práctica docente sin referirnos a la forma en que los actores se comprenden a sí mismos. Analizar la actividad humana “desde afuera” niega la posibilidad de que los propios sujetos carguen de sentido a sus acciones (Carr, 1996).

Los relatos que se presentan, realizadas en el último año de la práctica docente de la Carrera Maestro Técnico en Construcción del Instituto Normal de Enseñanza Técnica (I.N.E.T), dan cuenta del proceso reflexivo y dejan al descubierto el sentido que dan a sus acciones en sus primeras experiencias laborales: “los narradores convierten su conciencia práctica en discursiva a través de la narración, la ponen en tensión, la componen y recomponen, la objetivan, la fijan en escritura, la comunican, la critican” (Suárez, 2007, p.19).

La utilización de las narrativas como instrumento epistémico que trasciende la idea de tubo que comunica lo pensable (Carlino, 2004), ha sido recurrente en los cursos del Trayecto de Didáctica Práctica para la formación de Maestros Técnicos en Construcción (Harriett, 2022). Subyace la idea de la escritura y en particular el género narración como potente herramienta de reflexión y de transformación: la escritura permite explicitar y organizar las ideas, así como, reeditar y revisar sucesos importantes, modificando la práctica. En este artículo se presentan tres casos de narrativas elaboradas durante la práctica docente en el último año de la carrera: el caso 1 *El puzzle de las piezas redondas* y el caso 2 *A mis compañeros les adeudo la...* elaboradas en el año 2017 en el marco de un taller de narrativas de Noveles docentes de la Carrera Maestro Técnico en Construcción

y el caso 3 *Reflexión 3* realizada en el año 2023 como parte del cuaderno de reflexión solicitado en la unidad Didáctica de la Técnica IV del último año de la Carrera.

Brunner (2003) concibe el relato no como carencia a colmar o búsqueda de un objeto, sino como un proceso con connotaciones cognitivas o epistemológicas; lo que importa no es tanto la *presa* sino la *caza* (p.38). Es así que el interés en las narrativas no reside en la anécdota en sí sino en los procesos reflexivos de quien narra y que dan cuenta de dos saberes que se entrelazan: el saber académico y el saber que se construye en la experiencia.

## **Desarrollo**

### ***La formación docente: dos modelos***

Santos Guerra (2010) plantea que hay dos modos de abordar la formación docente: uno menos profesionalizante que concibe al docente como un mero aplicador de teorías y prescripciones que han nacido fuera de la entraña de su quehacer, y cuyas decisiones tienen fuerte componente jerárquico y externo. En este modelo, las decisiones son sobre todo externas, a nivel de políticas educativas sin participación de los actores. El otro modelo considera al profesional como una persona capaz de diagnosticar, comprender y transformar su práctica: se interroga e investiga para encontrar la respuesta a las preocupaciones que le presenta el desarrollo de su actividad cotidiana. Las políticas educativas en este caso, generarían las condiciones para que se efectivice ese proceso reflexivo y los cambios.

Considerando el segundo modelo, desde el cual nos posicionamos, es preciso aclarar que el compromiso docente para la modificación de las prácticas no es sinónimo de voluntarismo: es preciso la modificación de ciertas lógicas institucionales y demandas sociales que se han naturalizado y obstaculizan la visión del docente como profesional.

### ***El proceso de convertirse en docente: hacia el experto adaptativo.***

La formación docente en Uruguay se plantea como formación inicial considerando que a partir de la titulación se abre un período de desarrollo profesional continuo. Durante el último año de la carrera el estudiante del Instituto Normal de Enseñanza Técnica (I.N.E.T.) toma bajo su cargo un grupo de una escuela técnica donde realiza la práctica y es monitoreado por el docente de Didáctica Práctica del curso. Esta etapa denominada de inserción debería constituirse como un espacio de indagación, crecimiento, innovación y reflexión, constituyéndose en oportunidad de trabajar en la ruptura de círculos de reproducción de prácticas que se han enquistado en el practicante, fruto de años de observador de las mismas como estudiante (Harriett, 2022). Esa fase tiene sus características propias, a modo de eslabón entre el saber teórico y el saber práctico y de acuerdo a cómo se trabaja desde las instituciones involucradas puede generar un principiante frustrado, un experto rutinario o un experto adaptativo (Marcelo, 2006).

Esta etapa de iniciación a la docencia, definida por Nossar y Sallé (2016) como la que tiene mayor impacto por ser el momento en que se definen y consolidan los rasgos característicos de ese ser docente, como etapa de la socialización e inserción profesional, ha sido objeto de estudio desde diversas perspectivas siendo de especial interés para este trabajo, la biográfico-narrativa (Alliaud 2004). El aprendizaje de los noveles docentes o docentes inexpertos como estudiantes en su etapa escolar, a través de la permanencia en centros educativos, explica ideas enquistadas, visiones sobre el aprendizaje así como marcas emocionales que perduran a través del tiempo; es así que la biografía escolar puede considerarse la primera fase de formación docente.

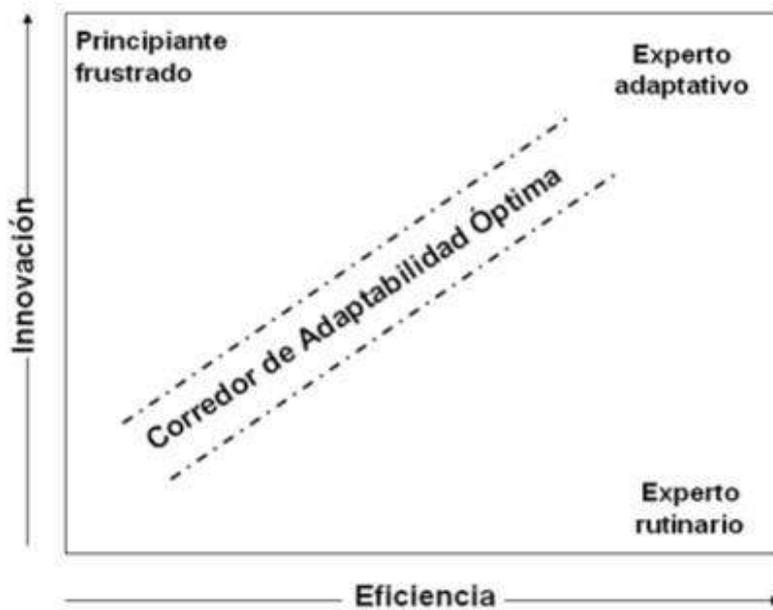


Imagen extraída de Marcelo 2006, p. 6

En relación a la formación inicial y la etapa de iniciación al mundo profesional, Marcelo et al. (2016) sostienen que “Independientemente de la calidad del programa de formación inicial que haya cursado, hay competencias que sólo se aprenden en la práctica, y ello repercute en que este primer año sea un año de supervivencia, descubrimiento, aprendizaje y transición” (p.146).

### ***El último año del Trayecto Didáctica y Prácticas Profesionales: la inmersión en el mundo profesional***

Durante el cursado de la unidad curricular Didáctica de la Técnica IV, el practicante realiza su práctica en una escuela Técnica, en un grupo a su cargo, monitoreado por el docente de Didáctica. La práctica concebida no en términos de aplicación, sino como entramado que involucra concepciones y teoría, se vincula a prácticas de referencia del mundo de la producción y sus lógicas (Martinand, 1994). Es a través del *practicum* que el estudiante ingresa al mundo profesional y se enfrenta a situaciones que ponen en tensión sus propias ideas y las situaciones desafiantes: el saber práctico involucra la experimentación y el planteo de nuevas preguntas produciendo así conocimiento.

La particularidad en la enseñanza técnica, donde la producción de objetos obliga al despliegue de saberes específicos, dista mucho de la aplicación: supone la capacidad de anticipar y reflexionar sobre lo producido, tal como la propia historia de la especie humana lo demuestra. La producción de objetos, de cultura sucede en el seno de comunidades de práctica (Wenger, 2001) siendo las instituciones educativas espacios donde los vínculos que se entretienen son múltiples y el practicante debe atender diversos planos tales como relacionamiento con diversos actores (padres, estudiantes, pares, jerarquías), dominio de las lógicas de funcionamiento a modo de gramática escolar no explícita, saberes específicos que ansía poner en acción a través de propuestas pedagógicas fundamentadas.

En un contexto de desarrollo exponencial de las tecnologías, de exigencias a partir de la inclusión de nuevos sectores de la población a los sistemas educativos, de la multiculturalidad en las aulas, de nuevas formas de producción y comunicación de

conocimientos, se impone la mejora de la formación inicial (Vezub, 2013, p.3). Esto supone que al tiempo que los practicantes responden a las exigencias de las escuelas de práctica, analicen y evalúen las experiencias, haciéndolas pasar por el tamiz de sus emociones y de sus exigencias éticas, ya que el trabajo docente no es meramente técnico; es de naturaleza moral y política (Guerra, 2010). En este camino, la propuesta de elaboración de narrativas a partir de experiencias de la práctica es un dispositivo que colabora en el proceso de dar sentido a los acontecimientos, ya que, al situar los hechos en una secuencia narrativa, todo relato se convierte en una suerte de alegoría dotada de significación moral (Whyte, 1981, citado por McEwan & Egan, 1998).

### ***Los relatos: una propuesta alternativa para producir saberes***

La complejidad e incertidumbre del mundo, es parte de las instituciones educativas y de la profesión docente y en ese sentido el saber pedagógico no alcanza para enseñar. Se torna crucial el trabajo de entrelazar teoría- práctica y para ello la producción de conocimiento pedagógico debe trascender el dominio de expertos incorporando voces de quienes habitan las aulas: la elaboración de relatos de experiencias pedagógicas es una postura alternativa respecto a formas dominantes de producción, transmisión y puesta en circulación del saber pedagógico, que ha estado en manos de expertos (Alliaud, 2012). Retomar microexperiencias a través de historias mínimas que expliquen a partir de la propia voz de los hacedores colabora en la construcción del entramado teoría-práctica.

TABLA 1. Breve descripción de casos a analizar.

Narrativa	Título	Breve descripción
Relato 1	El puzzle de las piezas redondas	Evoca el periplo del practicante cuando ingresa a la escuela de práctica y debe enfrentar diversos desafíos, impensables para un estudiante que expectante inicia su último año de práctica.
Relato 2	A mis compañeros les adeudo la...	El foco del relato (realizado unos días antes del examen de la práctica) está en la preocupación por la instancia de evaluación, en particular por las diferencias de criterios con el docente de Didáctica en torno a la forma de dirigirse a los estudiantes.
Relato 3	Reflexión III	Narra una situación imprevista en el grupo de práctica: la desaparición de computadoras portátiles y la toma de partido por parte del practicante. Se problematiza la decisión, quedando al descubierto el dilema al que se enfrenta el practicante.

Del cúmulo de experiencias, cada narrador eligió contar aquello que por alguna razón lo inquietó o lo modificó y no necesariamente son historias “con final feliz” o portadoras de buenas noticias.

La explicitación de intención se lee claramente en el relato 1 donde el autor indica:

Estas dos vivencias las conté con el fin de demostrar que es imposible controlarlo todo. Estar preparado para tener la flexibilidad a los cambios, estar atento a los emergentes... A mi entender es lo que hace tan linda la profesión.

En su relato analiza situaciones impensadas dentro de la institución de práctica, vinculadas a aspectos de gestión y a la situación familiar de un estudiante.

En el caso 2 el inicio del relato da cuenta de la complejidad del rol del practicante y el cúmulo de sensaciones:

sobran razones para narrar un montón de episodios negativos que por momentos dan ganas de tirar todo por la borda. Pero no, esta vez quiero contar algo bueno, que motive. porque también hay de eso en esta profesión,

Recorriendo el texto se percibe la descripción de una situación no resuelta, donde el narrador toma la palabra para expresar su incomprensión y disconformidad con aspectos de la propia formación docente, en particular la sugerencia del docente de cómo dirigirse a los estudiantes: “así de duro es todo esto, todo un año esperando culminar la carrera y saber que si no llamo a los estudiantes como el tribunal espera que lo haga eso me puede perjudicar”. El carácter aleatorio, casual, no controlado de la experiencia, es lo que “suele sorprender al mismo protagonista y lo que seguramente lo llevará a cambiar sus pensamientos, sus creencias y a transformar el contenido de lo vivido en una experiencia que pretende transmitir, conservar, perpetuar o continuar en otro” (Alliaud, 2012, p.47). Lo inimaginable se expresa en el relato 3:

Algo que nunca imaginé, ni me preparé para afrontar sucedió: llegar al centro escolar y que me estén esperando las autoridades del centro para decirme que los estudiantes habían robado tres computadoras del Plan Ceibal.

Una cadena de imprevistos se lee en el relato 1:

Al llegar a la institución me enteré que los docentes no teníamos sitios asignados, ni para el depósito de herramientas ni dentro del taller. (...) Para superar ese momento, rápidamente pensé en los estudiantes que estaban por venir y olvidé lo sucedido. Esto me llevó a descubrir el primer problema, no tenía estudiantes, ni uno

La necesidad de trascender, de superar la anécdota y elaborar una reflexión se encuentra en todos los relatos, en algunos incluso como en el relato 3 vinculando los episodios con autores trabajados durante el curso, en un esfuerzo deliberado por analizar:

Los estudiantes reflexionaron sobre su papel de estudiantes y el docente en su rol. Y fue “este trabajo de nombrar y enmarcar el problema” lo que me llevó a tomar las decisiones que tomé para el transcurso de la clase (Larraín, 2010, p.3).

## Discusión de datos

### *El saber teórico y el saber de la experiencia: aprender en la práctica*

Una de las primeras cuestiones que surgen en los relatos es el conflicto entre las teorías aprendidas y la puesta en acción: la relación entre ellas da cuenta de dos modelos de formación docente (Santos Guerra, 2010).

En el relato 2, se expresa:

(...) llegaba con una idea de ver cómo llevar a la práctica aquello que habíamos aprendido en Formación Docente. Es decir, poner en práctica aquel fundamento teórico y ver si funcionaba o no, y si no lo hacía por qué

Podríamos pensar que el planteo muestra un divorcio teoría- práctica, echando por tierra procesos de formación docente en el INET que buscaron entrelazar dichos aspectos. Pero si el análisis de este trabajo busca ahondar en los procesos reflexivos que motivan a seleccionar los tópicos, la explicitación de este vínculo pone en evidencia que es un nudo a resolver y que el practicante se interroga para encontrar un camino.

Esta postura de probar y analizar, deja al descubierto que la profesión docente no se reduce a la aplicación de la teoría; supone en entramado indisociable teoría - práctica y la reflexión en acción (Schön, 1992).

El reconocimiento a la naturaleza de la formación recibida en el proceso de formación inicial, queda en evidencia en el relato 3:

La formación que recibí estos años en el Instituto Normal de Enseñanza Técnica me ha dado herramientas para afrontar el último año de práctica docente tanto desde el punto de vista Didáctico como Técnico.

En el mismo relato se explicita la búsqueda del practicante:

He utilizado distintas estrategias, con distintos objetivos, siempre con el fin de desarrollar parte de una competencia específica profesional, así como competencias transversales fundamentales en estos contextos para lograr vivir en sociedad.

El reconocimiento del carácter situado de la Didáctica se observa en la búsqueda de estrategias en un contexto de mayor vulnerabilidad social, al tiempo que se desprende el valor que adquiere la formación docente como espacio de construcción personal y colectiva. La formación docente lejos de la idea de uniformidad y como preparación para las *zonas inciertas de la práctica* parece haber cumplido uno de los propósitos: formar un sujeto capaz de autogestionarse como profesional de la educación.

### ***La práctica: una fuente de aprendizaje o un arsenal de rutinas***

Guerra (2010) expresa que la práctica puede ser una fuente de aprendizaje o un arsenal de rutinas (p.18). En el relato 3, lejos está el practicante de ser categorizado como docente aplicador de técnicas universales; se leen evidencias de un docente que ensaya diversas formas de abordaje y está atento a los procesos de aprendizaje:

Han surgido ciertos imprevistos, por ejemplo, planificar una clase de una manera e identificar en la acción que no se está teniendo comprensión del tema. Esto me obliga a replanificar de manera casi instantánea (muchas veces planifico varias opciones...)

En una ocasión con los estudiantes quisimos saber cuántos metros cuadrados tiene un terreno (un rectángulo), en ese momento percibí que los alumnos no sabían qué es el área, qué es el perímetro o simplemente que es el lado de una figura geométrica. Hice un paréntesis en la planificación para realizar figuras geométricas en el pizarrón y medir bancos, escritorios, ventanas... en conjunto con los estudiantes (...) Entonces llegamos a calcular el área de estos elementos y del terreno.

### **Conocimiento estratégico: enseñar lo que vale la pena**

El inicio de la práctica docente es un momento de ilusión, donde el practicante se prepara para el trabajo en aula, echando mano a teorías, estrategias y recursos.

¿Cómo afrontar la situación del robo de computadoras?

En el relato 3 la noticia del robo de tres computadoras se presenta como un dilema que requiere la toma de partido y que al decir del practicante representó un desafío el trabajar el saber ser, no en lo técnico del curso:

Me encontraba dividido, había llevado materiales y herramientas para pintar las mesas de trabajo; esta actividad no está en el programa, pero la planifiqué con la intención de que los estudiantes generen un sentido de pertenencia hacia el centro escolar, hacia las herramientas de trabajo de manera que las puedan valorar y cuidar.

La decisión de suspender la actividad práctica (¡que es central y motivadora!) para dar un mensaje: “debía mostrar que estaba en desacuerdo con lo ocurrido, tanto con palabras como con hechos”, exigió la lectura de la situación por parte del practicante y la replanificación en base a cuestiones éticas que ponen en juego su intelecto, su compromiso y sus emociones para enseñar lo que bien vale la pena y que hará de él como enseñante y de sus alumnos, mejores personas. (Elgue, p. 147)

La sorpresa del practicante al constatar que aun tratándose de una tarea “no práctica” los estudiantes trabajaron con “buenos resultados” y la explicitación en el relato de que quedó claro que *el robo está mal* son aspectos que se narran como logros en una situación que denomina *extrema*. Valió la pena el camino tomado, sobre todo porque los estudiantes reflexionaron sobre su papel de estudiantes y el docente en su rol.

### **Tensiones: el practicante como estudiante y a la vez como docente de enseñanza técnica con las implicancias del mundo productivo.**

El relato 2 da cuenta de aspectos emocionales momentos antes de la instancia del examen final de la práctica docente. Esa doble condición: estudiante y docente a la vez, ponen en tensión convicciones y formas de hacer fuertemente arraigadas por un lado y las exigencias desde la formación docente por otro... El relato gira en torno a la preocupación del practicante por la no comprensión de la censura por parte del docente de Didáctica sobre el uso del término *compañeros* y dedica espacio a justificar su postura:

cuando necesito que entiendan algo, cuando quiero llegar a la esencia, a lo más esencial como punto de partida, cuando quiero que ese estudiante entienda que no estamos inventando nada, que solamente estamos transitando el camino del conocimiento que otros comenzaron, el ladrillo por ejemplo... en voz calma los llamo compañeros.

La preocupación por la generación de un vínculo con los estudiantes se observa en expresiones tales como: “me gustaba saludarlos con un apretón de manos y que sintieran confianza porque después de todo de eso se trata, de la confianza que cada uno tenga en el otro, y así poder hacer que ese vínculos sea real, sincero” .

A su vez la inclusión en el aula de formas de vincularse propias del mundo de la producción y el trabajo (en particular el mundo de la Construcción) se ve en la forma de dirigirse a los estudiantes con la palabra “compañeros” y en la explicación de del practicante:

Recuerdo que no gustaba que llamara a los estudiantes con la palabra compañeros y a mí me gustaba hacerlo; venía de un ambiente de obra de

construcción, donde las decisiones se discutían al calor de una asamblea, pero bueno nunca supe bajo que fundamento se me criticaba al llamar a un estudiante con la palabra compañero.

Las particularidades de la enseñanza técnica, sobre todo del trabajo en el taller donde la elaboración de objetos implica el manejo de las lógicas del mundo del trabajo y la producción, obligan al análisis en términos de sistema de actividad (Engeström, 2001): el sistema de la producción del mundo de la Construcción ingresa al aula y con ello también los denominados “vicios” propios de los oficios. Ahora bien, ¿qué elementos de ese sistema de actividad que ingresa aula incorporar y por qué?

El aprendizaje del oficio de la enseñanza (Marcelo et al, 2016) en los primeros años de docencia en contacto con los alumnos de las clases, parece estar teñido de interrogantes e incomprendimientos. La distancia entre el mundo de la formación y el de la práctica se muestra infranqueable en esta narrativa:

Y allí estarán los estudiantes que mucho no entenderán, porque justo ese día pasarán a ser Martínez, Montero (...); qué raro dirán ellos que raro si hasta la semana pasada éramos una misma cosa, éramos todos compañeros, será que este profesor cedió ante el sistema...

¿Cómo posicionarse en el rol docente en una situación que por su propia naturaleza es de clara asimetría (docente- estudiante) y a la vez generar un ambiente de aprendizaje genuino y de inmersión en el mundo de las profesiones y el trabajo?

¿Cómo trabajar desde la formación docente la visualización por parte de estudiantes y docentes de ideas fuertemente enquistadas y juicios totalizantes que a modo de veredicto clausuran toda posibilidad de análisis?

La instancia de evaluación da cuenta de las tensiones entre las exigencias del curso y las concepciones del practicante:

Pero bueno, el año finaliza y otra vez estamos frente a una disyuntiva, mañana estaré dando la clase final de egreso, la que tiene carácter de examen... increíblemente la atención estará puesta allí, en la forma en que me dirijo a los estudiantes y eso es justamente lo condenable (...)

### ***Los espacios en la institución: ocupar o habitar***

El inicio de la vida profesional implica comprender la cultura institucional para ser parte de la comunidad educativa. El uso de los espacios, la demarcación de los mismos de acuerdo al orden de llegada parece remontarse a lógicas inmutables donde la permanencia y continuidad se imponen. El relato 1 refiere al pañol (espacio de herramientas de trabajo en ámbitos laborales y también en escuelas de enseñanza técnica), quedando en evidencia el inicio traumático:

Al llegar a la institución, me enteré que los docentes nuevos no teníamos sitios asignados, ni para el depósito de herramientas, ni dentro del taller. Me asignaron un pañol de herramientas que era de otro docente que estaba con licencia médica. Una autoridad rompió el candado que tenía la puerta de acceso al pañol y me entregó otro, en ese momento sentía que invadía un lugar ajeno, que ocupaba la propiedad de alguien...

¿Cómo trabajar en la inserción de noveles docentes en espacios que están literalmente cerrados? Edelstein (2011) refiere a las prácticas de enseñanza en ámbitos concretos, que más que escenarios se constituyen en parte de la actividad. En la enseñanza técnica, en particular el taller, el espacio físico cobra otro significado: allí se produce, se

materializan objetos al tiempo que se ponen en acción vínculos propios del mundo de la producción y el trabajo. La relación de las prácticas de enseñanza con las prácticas de referencia (Martinand, 1994) se hacen evidentes en el espacio taller. Según Dussel y Carusso (2003) el aula puede ser ocupada o habitada. Ocupar en el sentido de estructura material y habitar como espacio privilegiado de la actividad docente donde se ponen en acción formas de vinculación, tramas de relaciones y roles.

La organización jerárquica de acuerdo a un ordenamiento docente escalafonario típico de las instituciones de enseñanza pública en nuestro país, se materializa en el uso de los espacios: el aula como espacio a ocupar y el pañol como espacio de recursos a utilizar, parecen no estar disponibles para los practicantes. La rotura del candado como última opción, permite ingresar ... ¿hasta que otro docente llegue y sea preciso la misma acción? ¿Cómo habitar espacios en el sentido de innovar, reformular ... cuando se evidencian *formas de estar* cristalizadas antagónicas a la idea de apertura, integración y transformación propias de la formación docente?

### ***¿Voluntarismo o impotencia? Cuando la institución no asume el rol***

Cuando el practicante ingresa a la escuela de práctica va descubriendo condiciones legales, organizativas, tradiciones institucionales y exigencias sociales que son parte de su profesión, ya que de acuerdo a Guerra (2010) , la práctica profesional del docente está prescrita. Atender estos planos además de aspectos académicos implica incursionar en la complejidad del trabajo en instituciones que tienen sus propios resortes, en ocasiones ligados al corporativismo, descontrol, desidia.

El relato 1 da cuenta del periplo del estudiante que además de luchar por la asignación de un pañol) debió enfrentar otros problemas ¡impensables como estudiante de formación docente:

no tenía estudiantes, ni uno...después de esperar una hora a ver si llegaba alguno, decidí ir a hablar con la adscripta designada (que finalmente no se encontraba en la institución). A las dos horas de haber iniciado la asignatura llegó Manuela. Alrededor de las 18 horas pude hablar con la adscripta; me dijo que estaba al tanto de la situación del grupo, que estaban haciendo campaña para poder poblar, pero que si no conseguían alumnos no me preocupara, que las horas las iba a seguir cobrando

La gestión del practicante y la insistencia para que la adscripta se comunicara con cada estudiante fue clave: “a la tercera clase se incorporaron tres estudiantes más a la siguiente semana para mi agrado vino Joaquin hermano de Manuela; ella lo había convencido que volviera a estudiar”.

En ese camino de reunir estudiantes, la experiencia de intercambiar con una madre que solicitaba cambio de turno para su hijo ante la ausencia de clase, parece difícil de creer para el lector: “le expliqué mi situación, la planificación que tenía pensada para el año (...) no sé qué fue, si fue lástima, si se convenció realmente o si no pudo cambiarla por la cantidad de alumnos que hay en el grupo de la mañana”. ¿Cuál es el límite en la iniciativa de un docente? ¿Es parte de la responsabilidad docente *ponerse al hombro* la conformación de un grupo de estudiantes inscriptos pero que no asisten, realizando gestiones para la asistencia?

Según (Marcelo et al, 2016) hay competencias que sólo se aprenden en la práctica, y ello repercute en que este primer año sea un año de supervivencia, descubrimiento, aprendizaje y transición” (p.146). Este último año de práctica que comenzó con el despojo de espacios, la no asistencia de estudiantes ... parece haber sido de supervivencia: para el lector la sensación de que nada podría haber estado peor al inicio

y para el narrador “entender que es imposible controlarlo todo, estar preparado para tener la flexibilidad a los cambios, estar atentos a los emergentes (...)”.

### ***De la neutralidad al compromiso***

Otro día, una semana después de las vacaciones de turismo, llegó a clase Mathias, media hora antes del horario de entrada, lo cual me pareció extraño en él. Tenía la mirada triste y perdida. Después de unos minutos de hablar de cualquier cosa como para entrar en confianza, me dijo que estaba preocupado por el primo, un niño de doce años que para Mathias se estaba perdiendo. Me dijo que no sabía si se iba a quedar todo el horario de clase porque no se sentía con ánimos. Conversamos sobre lo que él entendía era estar perdiéndose y como sentía que lo podía ayudar. Le dije que no tenía problema en que se fuera pero que me parecía mejor si entre todo (si a él no le importaba), buscáramos estrategias mientras realizamos el ejercicio. Así que empezamos a trabajar en el proyecto que tenemos asignado y después de un rato sacamos el tema frente a los otros estudiantes: ahí surgieron varias posiciones que iban desde la violencia física hasta el apoyo moral y la dedicación de tiempo. Lo cierto es que Mathías se quedó hasta el final de la clase, se fue menos triste y con estrategias que aportaron sus pares para aplicar con su primo (Relato 1)

Edelstein (2011) sostiene que “la clase como estructura mínima de enseñanza requiere ser pensada como campo problemático de la diversidad de sus componentes y dimensiones, como construcción dialéctica permanente, proceso en curso, un devenir no totalizado ni cristalizado” (p. 170 y 171). Los fenómenos educativos considerados no sólo en su dimensión técnica, sino sobre todo en su naturaleza moral y política, obligan a estar atentos a lo que sucede en el aula. Considerar al estudiante Mathías en sus emociones y buscar estrategias para su integración a la tarea, dando oportunidades de expresar su tristeza, parece haber sido una buena experiencia. Seleccionar esta historia para narrar, y hacerlo con la satisfacción de haber aportado es una señal de compromiso y de descubrimiento: “Esta fue la primera vez que entendí a qué se referían los autores cuando hablan de los diferentes contextos, situaciones, aprendizajes y experiencias de vida que trae un alumno”.

### **Conclusiones y proyecciones**

Así como el narrador seleccionó aquellos temas que lo preocupan y/o ocupan, el análisis de los textos también responde al agrupamiento en tópicos que quien escribe decide abordar. La interpretación de las narrativas no es neutra: responde a las bases teóricas explicitadas al inicio y busca la lectura a la luz de esos supuestos. En ese proceso de análisis se encontró como tema recurrente la alusión a los dos mundos de los cuales el estudiante- practicante es parte y que no siempre armonizan: la formación docente por un lado y las instituciones de práctica por otro. La referencia al centro de formación es ineludible, ya sea para reconocer lo aprendido o buscar conexiones con la práctica. Las contradicciones y tensiones quedan al descubierto al intentar ser parte de la comunidad docente en las escuelas técnicas donde el uso de los espacios es restrictivo y sujeto a lógicas instaladas y naturalizadas. Se leen aspectos que responden a cuestiones cristalizadas a modo de telón de fondo inmutable como la desidia en la gestión de adscriptos, la delimitación espacial y formas de resolverla, . y también emergentes de aula, situaciones que han marcado a los practicantes y que de una u otra forma lograron resolver. El dilema que se plantea al practicante, las preguntas que se realiza, las ideas que pone en juego fueron el punto de análisis: si bien los sucesos ubican y dan coherencia, las inquietudes, sensaciones, emociones que se dejan entrever dan cuenta de

los conflictos que se generan en el último año de práctica en formación docente que es el primero de práctica profesional de mayor autonomía y autogestión.

Las narrativas pueden constituirse en potentes dispositivos de análisis y mejora de las prácticas: Pasar por el tamiz de las emociones las vivencias de la práctica es el primer paso ya que aquello que fijamos a través del texto da sentido a la acción, la reconstruye y permite luego revisitarla, alcanzando zonas de opacidad que pueden ser develadas. Tomar estos aspectos en los cursos de Didáctica y problematizarlos, ponerlos a disposición para su análisis parece ser un camino.

Se imponen espacios de trabajo en la práctica a lo largo de todo el trayecto de Didáctica y prácticas profesionales de la Carrera Maestro Técnico en Construcción y sobre todo la instalación de espacios institucionalizados en las escuelas de práctica que ofician de eslabón entre los dos mundos antes mencionados: la formación docente y las escuelas técnicas. La generación de puentes entre los institutos de formación docente y las escuelas de práctica es clave en este proceso donde la balcanización debería dar lugar al trabajo colaborativo, ubicando a los noveles como sujetos que *habitan* las instituciones.

### Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2012). Formación docente y narración: relatando y rescatando experiencias pedagógicas. En (Coords) *Desarrollo profesional de formadores para el acompañamiento pedagógico a docentes noveles. Aportes, dispositivos y estrategias presentadas en el Programa de Formación de Formadores de Uruguay* (pp. 41-52). Montevideo. MEC, Gobierno de España, ANEP, OEI
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación* 34, 1-11
- Bruner, J. (2001). La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida. Fondo de cultura económica. México: FCE.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Ediciones Morata.
- Carlino, P. (2004). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. *Acción pedagógica*, 13 (1), pp. 8- 17.
- Dussel, I., & Caruso, M. (2003). *La invención del aula: una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana.
- Edelstein, G (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós: Buenos Aires
- Engeström, Y.R.J.Ö. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*, 14(1), 1- 16.
- Elgue, M., & Sallé, M. C. (2014). Narrar las primeras experiencias laborales. Biblioteca CLACSO.
- Guerra, M. Á. S. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(2), 175-200.
- Harriett, C. (enero- junio, 2022). La narrativa en la formación del maestro técnico en construcción: Presentación de una experiencia. *Revista Argentina de Investigación Narrativa RAIN*, 2 (3), 139-157.
- Marcelo Garcia, C. (2006). Políticas de inserción a la docencia: del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. *Taller Internacional Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: La experiencia latinoamericana y el caso colombiano*. Bogotá.
- Marcelo, C., Burgos, D., Murillo, P., López, A., Gallego- Domínguez, C., Mayor, C., Herrera, B. y Jaspez, J.F. (2016). La inducción del profesorado principiante en la República

- Dominicana. El programa INDUCTIO. *Revista Ibero-americana del Educacao*, 71(2), 145-168.
- Martinand, J. L. (1994). La didáctica de las ciencias y la tecnología y la formación de profesores. *Investigación en la Escuela*, (24), 59-69.
- McEwan, H., & Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 236-259). Buenos Aires: Amorrortu.
- Nossar, K., & Sallé, M. C. (2016). *Docentes noveles: investigaciones, experiencias e innovaciones*. ANEP. CFE.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. *Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela*. Buenos Aires: Imprenta de la UBA.
- Vaillant, D. Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional. Barcelona: Octaedro, 2005.
- Vezub, L. F. (junio, 2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de educación*, 6(1), 97-124.
- Vezub, L. (2004, junio). Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje. *Revista IIICE* n.22, 3-12.
- Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad. (G.Sánchez-Barberán, Trad.). Paidós.
- Whyte, H. (1981) «The value of narrativity in the representation of reality», en W. Mitchell, ed., *On narrative* (págs. 1-24), Chicago: University of Chicago Press.

### Notas

<sup>1</sup>Arquitecta. Magíster en Didáctica de la Educación Superior. Se desempeña como docente en la Carrera Maestro Técnico en Construcción en el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (Montevideo, Uruguay). Forma parte del departamento de Tecnologías de la Construcción (que integra a su vez el IDTT : Instituto de Disciplinas Técnicas y Tecnológicas).



## PERCEPCIÓN DE PADRES FRENTE A PRÁCTICAS RELACIONADAS CON LA SEXUALIDAD DE USUARIOS CON SÍNDROME DE DOWN

### PERCEPTION DES PARENTS FACE À PRATIQUES SEXUELLES CONCERNANT LA SEXUALITÉ DES UTILISATEURS AVEC SYNDROME DE DOWN

### PARENTS' PERCEPTION OF PRACTICES RELATED TO THE SEXUALITY OF USERS WITH DOWN SYNDROME

Paula Andrea Velez<sup>1</sup>

#### **Resumen**

El proyecto investigativo del Programa SINDIS del semillero de investigación en Discapacidad del Politécnico Jaime Isaza Cadavid de la ciudad de Medellín busca identificar la percepción que tienen los padres y/o cuidadores frente a las prácticas y actitudes relacionadas con la sexualidad de personas diagnosticadas con Síndrome de Down. Como metodología, se parte de un enfoque hermenéutico para comprender una propuesta cultural como es la sexualidad. La investigación se desarrolló desde un diseño Investigativo-Narrativo y con técnicas interactivas como las entrevistas y grupos focales. Se consideraron diez madres con hijos entre dieciocho y treinta años. Los resultados arrojados por el estudio dan cuenta de que las prácticas sociales fomentan la regulación de las manifestaciones afectivo-sexuales de las personas diagnosticadas con Síndrome de Down y se destacan las actitudes de sobreprotección que limitan la autodeterminación y restringen la participación activa en ámbitos sociales. Se concluye que es importante que docentes, cuidadores y grupos familiares creen estrategias para sostener una comunicación asertiva e informada que promueva mejores relaciones interpersonales y procesos de inclusión social. Se considera importante favorecer una educación afectivo-sexual que implemente componentes cognitivos, emocionales y físicos, de acuerdo con los contextos sociales y culturales, y libre de prejuicios y discriminaciones.

**Palabras clave:** prácticas sexuales; síndrome down; sexualidad; actitudes frente a la sexualidad

#### **Résumé**

Le projet de recherche du Programme SINDIS de la pépinière de recherche sur le Handicap du polytechnique Jaime Isaza Cadavid de la ville de Medellín vise à identifier la perception des parents et/ou des soignants des pratiques et attitudes liées à la sexualité des personnes diagnostiquées avec le Syndrome de Down. En tant que méthodologie, on part d'une approche herméneutique pour comprendre une proposition culturelle telle que la sexualité, qui s'est développée à partir d'une conception Recherche-Narrative et avec des techniques interactives comme les interviews et les groupes cibles. Ont été considérées dix mères avec enfants entre dix-huit et trente ans. Les résultats de l'étude montrent que les pratiques sociales favorisent la régulation des manifestations affective-sexuelles des personnes diagnostiquées avec



le Syndrome de Down et souligne les attitudes de surprotection qui limitent l'autodétermination et la participation active dans les domaines sociaux. On conclut qu'il est important que les enseignants, les soignants et les groupes familiaux élaborent des stratégies pour maintenir une communication sûre et éclairée qui favorise de meilleures relations interpersonnelles et des processus d'inclusion sociale. Nous soulignons l'importance de favoriser une éducation affective et sexuelle qui mette en œuvre des composantes cognitives, émotionnelles et physiques, en fonction des contextes sociaux et culturels, et exempt de préjugés et de discriminations.

**Mots clés:** Pratiques sexuelles, Syndrome de Down, Sexualité, Attitudes face à la sexualité.

### Resume

The investigative project of the SINDIS Program of the Disability Research Seedbed at the Politecnico Jaime Isaza Cadavid in the city of Medellín seeks to identify the perception that parents and/or caregivers have regarding practices and attitudes related to the sexuality of individuals diagnosed with Down Syndrome. The methodology used a hermeneutic approach to understand sexuality as a cultural proposal. The research was developed through Investigative-Narrative design and interactive techniques such as interviews and focus groups. Ten mothers with children between eighteen and thirty years old were considered. The results of the study show that social practices promote the regulation of the affective-sexual manifestations of individuals diagnosed with Down Syndrome, and the attitudes of overprotection that limit self-determination and restrict active participation in social spheres are highlighted. We conclude that it is important for teachers, caregivers, and family groups to create strategies to sustain assertive and informed communication that promotes better interpersonal relationships and social inclusion processes. It is considered important to promote affective-sexual education that implements cognitive, emotional, and physical components, according to social and cultural contexts, and free from prejudices and discriminations.

**Keywords:** sexual practices, down syndrome, attitudes in relation to sexuality

Recepción: 04/03/2024

Evaluado: 26/03/2024

Aceptación: 10/05/2024

### Introducción

Según Pérez (2020, p. 12), el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades dice que se han desarrollado conceptos erróneos acerca de las personas con síndrome de Down, considerando que “son angelitos”, “asexuados”, “niños eternos”, “no son atractivos” y “nadie los amará”. Por esta razón, esta propuesta del Programa SINDIS del Semillero de investigación en Discapacidad del Politécnico Jaime Isaza Cadavid plantea como objetivo identificar la percepción que tienen los padres y/o cuidadores frente a las prácticas y actitudes relacionadas con la sexualidad de personas diagnosticadas con Síndrome de Down, lo cual busca favorecer los procesos de acompañamiento de padres y cuidadores.

Para su desarrollo, comenzaremos comprendiendo que el Síndrome de Down es la anomalía cromosómica más común entre los nacidos vivos y la más frecuentemente asociada a la discapacidad intelectual. Este desorden genético, que consiste en una trisomía del cromosoma 21, se evidencia en un retraso del desarrollo cognitivo, hipotonía, dificultades cardíacas congénitas, entre otras características. Según

GestarSalud (2021) tiene una incidencia de uno entre cada mil recién nacidos en el mundo y de aproximadamente uno de cada ochocientos nacidos vivos para el año 2019 en Colombia. Las condiciones en las que este síndrome se ve asociado toma gran relevancia por sus particularidades en relación con la calidad de vida del individuo y las dinámicas familiares en diferentes dimensiones del desarrollo, como la psicológica, afectiva y social.

La sexualidad es uno de los ámbitos del desarrollo humano, Aguilera (2022) la propone como un aspecto fundamental para el desarrollo personal que está en relación con términos como sexo, identidad, género y placer y, además, nos dice que la sexualidad tiene múltiples formas de manifestación, como pueden ser las fantasías, creencias, prácticas y actitudes, las cuales mantienen una total interacción con los procesos psicológicos, biológicos, sociales, culturales, políticos, históricos, entre otros elementos activos en la vida cotidiana de una persona común.

Desde esta propuesta, podemos identificar la amplitud del concepto de sexualidad y todas sus posibles manifestaciones e interacciones, pues es de suma importancia para este proceso investigativo y se considera un tema de gran interés para favorecer los procesos de educación sexual en docentes y cuidadores de personas diagnosticados con síndrome de Down, lo cual hace posible comprender las tradiciones y estigmas que surgen entorno a las prácticas y actitudes sexuales. De acuerdo con Aguilera (2022):

La sexualidad se establece como un fenómeno que otorga placer y aceptación al individuo, marcada por una amplia gama de actitudes y comportamientos influenciados por la cultura y normas sociales. La distorsión en su funcionamiento acarrea conflictos en diversas esferas de la persona (p. 60).

Desde la experiencia con los cuidadores del semillero SINDIS, se identifican elementos que son motivadores para el desarrollo de esta propuesta investigativa que señala las expresiones violentas frente a las personas diagnosticadas con discapacidad, puesto que se consideran hipersexuales. Desde otras posturas son nombrados como asexuados con una condición infantilizada y llama la atención la falta de reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos. En forma general, se cuenta con poca educación sexual, lo cual no permite reflexionar sobre temáticas como el embarazo, la planificación, las relaciones de pareja, entre otras. Por estas razones, se considera importante que el proceso investigativo propicie espacios para el aprendizaje colaborativo y la comunicación asertiva, a partir el desarrollo de las siguientes preguntas investigativas:

¿Cuáles son las prácticas de los padres y/o cuidadores sobre la sexualidad de personas con síndrome de Down?

¿Qué actitudes tienen los padres o cuidadores de la población frente a la sexualidad de las personas a cargo con Síndrome de Down?

Los significados que se relacionan con la sexualidad se cruzan de forma determinante con las prácticas y actitudes de padres y cuidadores que, a su vez, son influenciadas por los contextos sociales que se manifiestan en la forma de vivenciar el cuerpo, el género y lo afectivo. Siguiendo a Bahamón y Vianchá (2014), para este proceso investigativo tomaremos como prácticas sexuales todos los patrones de actividad sexual que pueden ser predecibles desde las narrativas de los cuidadores y, además, teniendo en cuenta que las prácticas sexuales se comparten en sociedad y permiten la construcción de un saber colectivo con sentidos y significados de acuerdo con el contexto en el que se presentan.

Identificamos las actitudes hacia la sexualidad, partiendo de Oyola y Alba (2019), como manifestaciones que integran los aspectos sociales, culturales, estructuras mentales y de desarrollo emocional que determinan un comportamiento. Las actitudes son indicadores de la conducta y, de esta forma, deben tomarse como un síntoma que, en relación con la sexualidad puede manifestarse en opiniones, costumbres, entre otros.

En la exploración de investigaciones realizadas en relación con esta temática, nos acercamos al estudio planteado bajo un enfoque etnográfico, pues consideramos importante recoger información sobre cómo las familias concebían la sexualidad en los jóvenes con síndrome de Down. Se realizó una observación participante en el entorno y una entrevista en profundidad a los padres de familia de los jóvenes. Entre los resultados más significativos se identifica la falta de alternativas para el desarrollo pleno de la sexualidad, la autodeterminación y la vida social. En esta investigación, las familias muestran un paradigma centrado en el enfoque médico en el cual la condición de la persona con síndrome de Down es incapacitante, lo que da lugar a la sobreprotección y deja de lado la importancia de la educación sexual (Patiño, 2023).

Al enfatizar en la importancia de la comunicación entre padres e hijos en el tema de la sexualidad identificamos la investigación de Hurtado (2019), que se plantea desde una perspectiva hermenéutica y un diseño de estudio de caso. Se implementa la entrevista semiestructurada y la observación participante aplicada en un centro comercial a un joven de 24 años, diagnosticado síndrome de Down. Entre los resultados se identifica la capacidad de diferenciar el género y su relación con diferentes prendas de vestir y, en confrontación con los temas de sexualidad, como la masturbación, la investigación describe que el joven se observa incómodo, imita momentos en los que realiza esta práctica, describe experiencias íntimas con una novia, cuenta que observa pornografía virtual y también resalta que no hay posibilidades para conversar estos temas con sus padres.

Otro proceso investigativo que confirma la importancia de procesos educativos en esta temática (Losada, 2019), analizó la conceptualización de la sexualidad en sujetos con Discapacidad Intelectual, el cual se llevó a cabo por medio de un estudio teórico donde se recabó información de distintas fuentes y publicaciones de revistas científicas. Esta investigación también identificó que las personas diagnosticadas con deficiencia cognitiva suelen tener menor información, conciencia de riesgo y capacidad para tener prácticas sexuales seguras, tanto por la falta de información como por la propia discapacidad.

En la misma línea, encontramos a Ramírez (2021) en una investigación en la que se cotejaron intervenciones que se han llevado a cabo en las escuelas desde revisiones literarias. En estas se identificó que esta población recibe menos educación sexual que el promedio de la población, para lo cual se considera importante trabajar temáticas como embarazos no deseados, orientación sexual, relaciones de pareja, enfermedades y masturbación. La violencia sexual es un tema vigente que también fue explorado.

Acevedo, Calderón, Murad, Forero y Rivillas (2021) efectuaron un estudio con metodología cualitativa basada en entrevistas semiestructuradas y grupos focales, procesos que se adelantaron desde una perspectiva constructivista basada en la teoría fundamentada. La experiencia fue desarrollada con diecinueve personas diagnosticadas con discapacidad y dieciséis familiares. Los resultados obtenidos demuestran que la violencia sexual en las personas con discapacidad se justifica por ser percibidos como hipersexuales. Se dice que esta población también está desprovista de sexualidad e infantilizada, lo cual vulnera sus derechos y son afectados por la sociedad capacitista en

la cual se desenvuelven que ataca su autoestima y, además, no se les orienta en sus derechos reproductivos de placer y sexualidad.

Podemos ver que la sexualidad en la población con Síndrome de Down ha sido investigada desde diferentes puntos de vista, y sin embargo, no lo suficiente como para establecer un adecuado acompañamiento para padres, cuidadores y docentes. Con el fin de determinar alternativas adecuadas de educación afectivo-sexual se considera que la sexualidad “es parte orgánica del lenguaje mismo de la vida, de su creación y recreación inagotables, del ser y devenir de los humanos como especie y de cada hombre y mujer singulares” (Gonzales, 2021, p. 1). La sexualidad debe ser considerada como un aspecto central para todos los humanos, al igual que su importancia a lo largo de la vida, sin hacer diferencia de condiciones o diagnósticos.

Para Martínez (2022), una de las principales causas que dificulta que la población con discapacidad pueda expresar y disfrutar plenamente de su sexualidad es la existencia de mitos, prejuicios, tabúes y falsas creencias. Con Pérez (2020), consideramos que este proceso investigativo puede realizar aportes a la reflexión conceptual sobre la sexualidad como un elemento relevante en la vida, para vincular el disfrute del bienestar físico, emocional y social.

### **Materiales y metodología**

Es importante indicar que este proceso investigativo surge en la interrelación propiciada en el semillero de investigación y discapacidad (SINDIS), programa de la Facultad de Educación Física Recreación y Deportes del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, que viene construyendo desde el año 2004 una propuesta de intervención desde una perspectiva humanista centrada en familias que acompañan a niños, niñas y jóvenes con diagnóstico de discapacidad. A este grupo pertenecen ciento veintiséis familias, entre los que se encuentran ciento catorce mujeres y doce hombres en edades promedio de 27 a 75 años. Para la selección de los colaboradores se consideran diez cuidadores acompañantes de jóvenes entre dieciocho y treinta años con diagnóstico de síndrome de Down, quienes se dividieron en tres grupos para realizar una entrevista en profundidad sobre temáticas relacionadas con las actitudes que tienen los padres o cuidadores de la población frente a la sexualidad de sus hijos o personas a cargo con Síndrome de Down y las prácticas conductuales de los padres y/o cuidadores sobre la sexualidad de personas con síndrome de Down.

Según Maldonado (2016): “La interpretación no es ninguna descripción por parte de un observador neutral, sino un evento dialógico en el que los interlocutores se ponen en juego por igual y del cual salen modificados” (p. 7). Para el desarrollo de este proceso investigativo partimos de un enfoque hermenéutico que pretende comprender una propuesta cultural como es la sexualidad desde un diseño Investigativo-Narrativo y con el uso de técnicas interactivas como la entrevista y al buscar la recolección de datos de la experiencia narrativa de los participantes que brinda la posibilidad de concebir el objeto de conocimiento como correspondiente a un contexto socio-histórico y por el cual se accede al conjunto de significados construidos sobre la experiencia cotidiana. De acuerdo con Maldonado (2016), “La tarea metodológica del intérprete, por lo tanto, no consiste en sumergirse completamente en su objeto, sino en encontrar maneras viables de interacción entre su propio horizonte y aquel del cual el texto es portador” (p. 7).

En los pasos lógicos de esta experiencia se planteó la construcción de una matriz de análisis para recolectar los aportes de cuidadores colaboradores del proyecto de investigación. La propuesta de análisis o interpretación se realizó desde una mirada

hermenéutica, según Cárcamo (2005): “Un elemento esencial para la comprensión en el proceso de interpretación está dado por la focalización precisa respecto a aquello que se desea interpretar” (p. 208). Luego, se identificaron unidades de significado que se estructuraron desde categorías descriptivas y núcleos temáticos emergentes que se enriquecen con la interpretación desde una postura crítica social para, finalmente, dar lugar a la construcción de un informe de investigación que dé cuenta de la experiencia desde la riqueza narrativa de padres y cuidadores.

## Resultados

Los resultados de este proceso investigativo se presentan en dos tablas que atienden a las preguntas de investigación. En primer lugar, se presentan las narrativas que están en relación con prácticas sobre la sexualidad y, en segundo lugar, se muestran los aportes de las actitudes de padres o cuidadores frente a la sexualidad de las personas a cargo con Síndrome de Down.

**Tabla 1**

Prácticas de los Padres y/o Cuidadores Sobre la Sexualidad de Personas con Síndrome de Down.

“Ella no sabe cómo explicarle esas cosas, de cómo empezar a hablarle de eso, lo único que dice es que tiene que respetar a las compañeritas, a todo el mundo tiene que respetar. También que no se puede dejar tocar de nadie y que cuando vaya al baño no se deje mirar de nadie y ni mire a nadie, que cosas así ella le enseña pero que de ahí pa’ allá no le ha hablado de eso” (M-1).

“Que no les han dejado estar solos o salir, que incluso cuando la mamá de la novia de XXX no podía cuidar a la hija se quedó en la casa pero que él durmió con su mamá y le dejó la habitación a la novia, diciendo que ellos en agosto van a cumplir 4 años de novios” (M-1).

“A lo que ella responde, no nada, simplemente que no se deje tocar, que no se deje ver y no habla con ella del tema” (M-2).

“Responde que ella tenía la certeza de que no ha habido encuentro sexual alguno y dice el porqué, ella sabe que tienen derecho a experimentar eso, pero que el temor de ella es que como puede quedar traumatizada, también puede quedar encantada y ya con cualquier muchacho que vea va a querer estar” (M-2).

“La mamá de XXX interfiere y menciona que en el caso de él ella dice que por lo tranquilo que vive y lo contento que está ella para que le va a buscar mal en otro lado o que él se lo busque. Cuenta que el duró con una novia tres años y ella comenzó a notar que la niña lo calentaba mucho porque lo tocaba y la mamá no veía la hora de terminar el noviazgo ya que la mamá de la chica también lo molestaba a él y pues ella se puso un poco celosa como mamá” (M-2).

“Luego ella dice su hija una vez al ver un bebé ella le dijo quería uno de ella entonces, al oír eso su madre se asustó mucho y le comentó a la secretaria que le estaba llenando el formulario para la operación de planificación, entonces decidieron no decirle para qué era la operación” (M-2).

“Comenta que con su hijo nunca ha hablado de sexo y ella siempre está muy pendiente de él y nunca lo deja solo, y por eso piensa que él nunca va a embarazar” (M-2).

“El ambiente con XXX ha sido muy calmado. Lo que le han contado o ha escuchado tienen esa experiencia con las mamás le parece demasiado obsesivo, demasiado horrible, con XXX lo que ha vivido, ha sido muy tranquilo, él se ha masturbado y cuando ella lo veía le cambiaba el ambiente, bueno XXX venga, necesito que hagamos esto, ella le cambiaba la banda y otra cosa” (M6).

“Ahora tiene una amiguita que se van en el transporte, él dice que es la novia, pero cual novia, piensa que a veces la niña es muy lanzada, siendo ella mayor que XXX. Ella dice que las personas que tienen mosaicismos tienen menos retraso en el aprendizaje, entonces ellos en el transporte se dan picos y ella ha ido con ellos y le dice “que hubo pues, XXX ¿entonces, ¿qué es eso? ustedes son amigos”, nos cuenta que es una cosa muy

sana entre ellos que lo ve normal. Entonces la familia le pregunta a Santiago por la novia, como se llama la novia y él responde que XXX.” (M6)

“Ahora le pregunta sobre el asunto de la masturbación del hijo, nos comenta que ella casi no le veía pero que primero era por ahí de 20 años en la cama y ella pasaba y lo miraba con la sobadera, ella le preguntaba “qué hubo, ¿qué está haciendo?” y él respondía “nada” y ella le decía “¿inada!?, venga mejor vamos allí, ¿quiere juguito? ¿quiere tal cosa?” nos dice que ella lo llamaba y le daba pecado y todo, pero si, ella le cambiaba el ambiente” (M6).

“Ella siempre pide respeto cuando algún compañero se sobrepasa con ella diciéndole “respete a mi” y la mamá le celebra estos actos porque ella se tiene que hacer respetar y lo que facilita mucho esto es que siempre pone las quejas cuando algún muchacho le molesta a la mamá y a las profesoras y también cuenta que hizo la forma de operar, pero que obtuvo una negativa puesto que debía ser ella la que decidiera por voluntad propia que quería ser operada para no tener bebés. A XXX no le gustó mucho la idea de ser operada porque le da miedo, pero tampoco quería bebés, entonces la madre optó por la planificación como método de anticoncepción” (M7).

“Tiene una hija y nos menciona que esta ha tenido tres novios contando a XXX, con el primero duró siete meses, el segundo catorce meses y el actual que va para cuatro años, ellos se encuentran cuando van al semillero o en fechas especiales, pero que ellos hablan por chat y también por video llamadas, en donde se aclara que es un noviazgo en donde las madres intervienen en todo el contacto en que ellos tienen, no dejando a los hijos solos” (M-8).

“Ella también cuenta lo duro que fue el proceso para que pudieran operar a su hija puesto que en Profamilia se lo negaron, por lo que tuvo que ir a secretaria de salud en Copacabana a la cual ya había ido en dos ocasiones, entonces tuvo que amenazar con poner una tutela y en esos días la llamaron, para la operación, y para ella fue un alivio y dijo que, de una, y que menos mal porque ahora para operar a los jóvenes con SD estaba muy difícil porque la decisión es de ellos” (M-10).

Se puede identificar, desde los aportes de padres y cuidadores como colaboradores de la investigación, que las prácticas implementadas se ejercen desde un marco de regulación de las expresiones afectivas y sexuales, estas restringen los procesos de participación social y el reconocimiento de la propia corporeidad y sexualidad. Se identifican limitaciones en una educación sexual con herramientas que permitan el reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos y la prevención a las discriminaciones y violencias sexuales.

**Tabla 2**

“Por lo cual la madre del joven responde que de que les gusta les gusta y que quizás también quieran y ella a veces siente lástima de las cosas que no pueden hacer, ni vivir, ni explorar y entonces ellos pensarán porque yo no lo puedo hacer y eso la pone a pensar y siente tristeza de que no puedan hacer lo que hace cualquier persona normalmente” (M-2).

“Luego, otra madre agregó que ella vivía en Bogotá y tenía a su hijo en un colegio que era como una especie de internado en el cual, al recibirlo los fines de semana, no podía dejar al hijo con el papá porque en el colegio donde estudiaba llegaban casos de niños violadas por los papás, tíos y hermanos. La madre cuenta que las docentes del colegio le decían mucho que no se confiara, que los padres que más cuidaban a los hijos eran los responsables de esos casos” (M-2).

“La entrevistada comenta que desde ese momento ella decidió y comentó a otras mamás que, por manos de ella, ella no iba a soltar a su hijo y que no se trataba de dejarlos hacer lo que quisieran” (M-2).

“Su doctora inmediatamente le contesta que ni se le fuera a ocurrir porque ellos tienen derecho a tener pareja, casarse y relaciones, y que ella no podía negarse porque si ella hacía operar al niño la metían a la cárcel” (M-2).

“Ella finalizó la historia diciendo que eso era muy duro porque la chica no tenía la capacidad de cuidar un bebé y que a ella le parecía eso muy berraco” (M-2).

“Crean que tener un hijo es un juego y no es así, que es una responsabilidad muy grande” (M-2).

“Del joven responde que tiene que ser un descuido muy grande de ella, porque ella no lo deja solo, entonces ella no lo manda a que tenga una relación con cualquiera, en las madres que tienen niñas existe el temor de que las violan y embarazan, pero a los hombres no los pueden embarazar” (M-2).

“Y ella cuenta que el primero hablaba muy bien y le pidió permiso para visitar a su hija, ella le dijo que sí y el andaba solo pero ya no se siente capaz de salir, porque ya está más débil, pero antes él iba a visitarla, y se quedaban afuera de la casa en una piedrita y ella los vigilaba, duraron 7 meses y ella intervino porque vio que el joven quería algo más allá y ella le dijo que no, que mejor para seguir de amigos, y ella le dijo a su hija que él le había mandado a decir que quedaran como amigos, ella le dijo que porqué, pero al igual lo tomo muy bien, y al primer encuentro después de aquella situación, ella lo vio y lo saludó, diciéndole “hola amigo”, también cuenta sobre el segundo novio que fue muy similar al anterior y fueron las mamás las que decidieron y acordaron terminar su relación y por ambas partes lo tomaron bien” (M-3).

“Menciona que XXX todavía no tiene esa conciencia, dice que de novios porque se dan picos, porque ella es “chao” y le da un pico, pero el sí se emociona cuando ve a una pareja besándose y a él le gusta mucho las monas” (M6).

“Pero luego lo aceptó. Pero una novia o que tiene un compromiso, ella afirma que XXX no tiene esa conciencia, puede que otros chicos sí la tengan, pero que ella a XXX no le ve eso. En la familia decían “¿por qué no llevan a XXX donde una vieja?” y ella decía “oigan a este, lo que está quieto, está quieto y no me hablen de pendejadas ni de bobadas” nos comenta que con XXX las cosas han sido muy tranquilas, pero que como hace ocho días nos decía que en el caso de que ella hubiera tenido una niña, la hubiera operado” (M6).

“Un método de planificación para XXX que se le ocurre a la entrevistada es la vasectomía, ¿le vulnera los derechos? No, porque él va a disfrutar, pero no va a embarazar. Lo que le preocupa a ella es que deje en embarazo a alguien más no que disfrute, eso a ella la mata porque toda la vida con ellos y que llegara otro bebé en situación de discapacidad o que no sea en situación de discapacidad, pero a mí me toca. Si XXX le pidiera tener un encuentro sexual ella se lo aceptaría” (M6).

“A lo que la madre del joven responde que no sabe usar condón, ni ha considerado operarlo” (M-6).

“En el caso de que ella hubiera tenido una niña, la hubiera operado, posteriormente nos cuenta que uno dice que ellos sienten igual que uno, pero que uno vulnera los derechos de ellos pero que ella no va a permitir, que está bien que ellos tengan sus relaciones, su esposa, su sentir y todas las cosas, pero uno piensa en un embarazo con una niña ¿Quién lo cuida? Yo, y en el caso de que XXX embarace, igual les toca apoyar, pero ella no cree que a ella no le cabe tanto esa idea, pero tocaría apoyar, pero no sería como tanto la responsabilidad de tenerlo en la casa de ella, dice que es egoísmo de ella” (M6).

“Ella no se imagina a XXX con un compañero, porque ella ha sido muy inocente y en muchas ocasiones hasta se hace novios y esposos imaginarios y, por esta razón, la mamá no se la imagina con una pareja porque siente que ella solo quiere cosas pasajeras” (M7).

“Entonces ella responde que de los padres porque ellos no son conscientes”.

“Desde los dieciséis años la llevó a operar, porque ella salía desde temprano a trabajar todo el día, entonces a cargo de su hija quedaba una persona, entonces el temor de ella era algún abuso, a pesar de que el cuidador era una persona de confianza, igual ella seguía con el temor, puesto que estudiaba en un colegio normal, donde la pasaban grado tras grado” (M-7).

“A lo que una de ellas responde, que el miedo es que no se puedan controlar y que quieran seguir y seguir, que quieran hacerlo con la mamá, hermanos, desconocidos, ya que han escuchado casos así, donde aporrean a la mamá por hacer eso, también otra responde que controlar a un muchacho así es muy difícil porque si ya lo probó, quiere seguir” (M8).

Los aportes de padres y cuidadores resaltan actitudes de sobreprotección y miedos a violencias sexuales y embarazos no deseados, entre otros. Se observan pocas posibilidades para la autodeterminación de los jóvenes que afectan las oportunidades de construcción de autonomía e independencia y se identifican factores de interseccionalidad entre género y discapacidad, donde se resalta la vulnerabilidad de la mujer con discapacidad cognitiva.

### **Discusión**

Córdova (2003), siguiendo los aportes de Foucault, plantea que la sexualidad es un conjunto de experiencias eróticas de acuerdo con las posibilidades de cada sociedad, que se torna reguladora de este y otros tipos de manifestaciones afectivas, pues considera que no están en la línea de la productividad y parámetros establecidos con lo adecuado y, por esta razón, se reprimen con particular interés los placeres y otras conductas del disfrute. Para Valega (2016), esta es una de las principales prácticas restrictivas de la participación social que enfrentan las personas en situación de discapacidad y, además, es un tema que continúa permeado por prejuicios e imaginarios sociales (Pineda y Gutiérrez, 2009):

Ella no sabe cómo explicarle esas cosas, de cómo empezar a hablarle de eso, lo único que dice es que tiene que respetar a las compañeritas, a todo el mundo tiene que respetar. También que no se puede dejar tocar de nadie y que cuando vaya al baño no se deje mirar de nadie y ni mire a nadie, que cosas así ella le enseña pero que de ahí pa' allá no le ha hablado de eso” (M-1).

Podemos resaltar que las actitudes hacia la sexualidad limitan la comprensión de cuerpo y género que llevan a percepciones negativas y dificultan aspectos en el desarrollo de la corporeidad (Hurtado, 2019). González, Marrero, Lugo y González (2023) consideran que estas actitudes restringen las posibilidades de conocer el propio cuerpo y sus cambios fisiológicos, lo que obstaculiza todas las acciones encaminadas hacia una inclusión social adecuada:

tiene una hija y nos menciona que esta ha tenido tres novios contando a XXX, con el primero duró siete meses, el segundo catorce meses y el actual que va para cuatro años, ellos se encuentran cuando van al semillero o en fechas especiales, pero que ellos hablan por chat y también por video llamadas, en donde se aclara que es un noviazgo en donde las madres intervienen en todo el contacto en que ellos tienen, no dejando a los hijos solos (M-8).

La experiencia nos plantea que hay una necesidad de orientación familiar, educativa y social para el desarrollo afectivo sexual de los jóvenes diagnosticados con síndrome Down. Bárcena, Guevara y Rodríguez (2020) plantean que esta orientación al mismo tiempo se convierte en una estrategia para la prevención del abuso sexual. Por otra parte, González, Marrero, Lugo y González (2023) afirman que son pocas las oportunidades y espacios adecuados para acercarnos a una educación sexual integral que considere la enseñanza-aprendizaje de aspectos cognitivos, emocionales y físicos de la sexualidad y, Según Hoyos (2023), los procesos educativos deben acompañar la educación sexual como un derecho humano con perspectiva de género y de acuerdo con los contextos culturales y sociales:

Ahora le pregunta sobre el asunto de la masturbación del hijo, nos comenta que ella casi no lo veía, pero que primero era por ahí de 20 años en la cama y ella pasaba y lo miraba con la sobadera, ella le preguntaba “qué hubo, ¿qué está haciendo?” y él respondía “nada” y ella le decía “¿¡nada!?, venga mejor vamos allí, ¿quiere juguito? ¿quiere tal cosa?” nos dice que ella lo llamaba y le daba pecado y todo, pero si, ella le cambiaba el ambiente (M6).

Los derechos sexuales y reproductivos buscan que las personas estén libres de prejuicios y discriminaciones que suelen manifestarse en términos de coerción y amenazas, las posibilidades de una adecuada educación sexual facilitarían la preparación de los jóvenes en contextos en los cuales el sida y otras infecciones de transmisión sexual están presentes, al igual que los embarazos no planificados y todas las manifestaciones de violencia y desigualdad de género (Patiño, 2023): “comenta que con su hijo nunca ha hablado de sexo y ella siempre está muy pendiente de él y nunca lo deja solo y por eso piensa que él nunca va a embarazarse” (M-2).

Debemos considerar que la falta de autonomía es uno de las principales barreras para el uso pleno de los derechos sexuales y reproductivos en personas con discapacidad intelectual, se observa en los diferentes grupos familiares que las intervenciones quirúrgicas son las alternativas más buscadas para la prevención de embarazos (Guerrero, 2018):

Ella también cuenta lo duro que fue el proceso para que pudieran operar a su hija puesto que en Profamilia se lo negaron, por lo que tuvo que ir a Secretaría de Salud en Copacabana, a la cual ya había ido en dos ocasiones, entonces tuvo que amenazar con poner una tutela y en esos días la llamaron, para la operación, y para ella fue un alivio y dijo que de una, y que menos mal porque ahora para operar a los jóvenes estaba muy difícil porque la decisión es de ellos(M-10).

Desde los aportes de Ospina (2023), es prioritario reconocer la importancia de trabajar en los derechos sexuales y reproductivos para garantizar la dignidad humana, la real alternativa de tomar decisiones informadas sobre la vida sexual y reproductiva, al mismo tiempo que se generan estrategias para protegerlos de la discriminación y la violencia.

Luna y Jácome (2019) citan los estudios de Garvía y Miquel (2016) y Miguez y Díaz (2014) mencionando que existen prejuicios sociales a los que las personas con síndrome de Down deben confrontarse permanentemente, pues nuestra sociedad considera que son niños eternos, que no necesitan vivir la sexualidad o, por el contrario, los señala como hipersexuados por sus manifestaciones afectivas. Por esta y muchas otras razones, se les ha negado la posibilidad de construir una vida en pareja y tomar decisiones sobre su vida sexual y reproductiva. Algunas actitudes de sobreprotección a la que se ven sometidos las personas con un diagnóstico de discapacidad las infantiliza y

limita: “Entonces la madre del joven responde que tiene que ser un descuido muy grande de ella, porque ella no lo deja solo, entonces ella no lo manda a que tenga una relación con cualquiera” (M4). Podríamos considerar que en aras de un cuidado responsable, aspectos tan fundamentales como la sexualidad, que permiten el reconocimiento, aceptación del género, la motivación del cuidado del cuerpo y el gusto por las relaciones con otros (Pérez 2020), son desplazados a un lugar poco relevante para los cuidadores de jóvenes con discapacidad cognitiva.

Las personas con Síndrome Down presentan dificultades en sus relaciones afectivas, más que por su misma discapacidad cognitiva, por las actitudes que llevan a la sobreprotección y trato infantil: “ella le dijo a su hija que él le había mandado a decir que quedaran como amigos, ella le dijo que porqué, pero al igual lo tomo muy bien, y al primer encuentro después de aquella situación, ella lo vio y lo saludó, diciéndole, “ hola amigo”, también cuenta sobre el segundo novio que fue muy similar al anterior y fueron las mamás las que decidieron y acordaron terminar su relación y por ambas partes lo tomaron bien” (M-3). Desde el lugar del cuidado se toman decisiones que limitan la autodeterminación y la creencia de que son niños eternos limita la posibilidad de construir habilidades que favorezcan la independencia (Luna y Jacome, 2019).

La Unicef ha dado lugar a esta reflexión, considerando que la idea de niños eternos o siempre niños es un estigma social que limita la condición de las personas con síndrome de Down, podemos identificar que las prácticas de padres y cuidadores dificultan la participación activa de los jóvenes en ámbitos personales y sociales que son relevantes en el desarrollo de la independencia y toma de decisiones (Luna y Jacome, 2019).

Todas las personas en situación de discapacidad puedan tomar decisiones que les permitan dar un lugar a sus necesidades y deseos. Esta puede ser la base para consolidar mejores relaciones interpersonales:

Ella a veces siente lástima de las cosas que no pueden hacer, ni vivir, ni explorar y entonces ellos pensarán ¿porqué yo no lo puedo hacer? y eso la pone a pensar y siente tristeza de que no puedan hacer lo que hace cualquier persona normalmente (M-5).

En general, se identifican limitadas posibilidades en la exploración de la sexualidad de las personas con deficiencia cognitiva, padres, docentes y cuidadores tienen poca información sobre este tema. Pérez (2020) nos dice que no hay una comunicación asertiva y se presenta el temor de agresiones sexuales:

Ella vivía en Bogotá y tenía a su hijo en un colegio que era como una especie de internado en el cual, al recibirlo los fines de semana, no podía dejar al hijo con el papá porque en el colegio donde estudiaba llegaban casos de niños violados por los papás, tíos y hermanos (M-2).

Según Castañeda (2021), se identifica que hay factores sociales que promueven la violencia sexual en personas con discapacidad y, en la misma línea, Carreño (2019) considera que las investigaciones indican la existencia de un mayor riesgo de ser víctimas de este tipo de situaciones cuando se presenta una discapacidad mental o intelectual:

Desde los dieciséis años la llevó a operar, porque ella salía desde temprano a trabajar todo el día, entonces a cargo de su hija quedaba una persona, entonces el temor de ella era algún abuso, a pesar de que el cuidador era una persona de confianza, igual ella seguía con el temor, puesto que estudiaba en un colegio normal, donde la pasaban grado tras grado (M-2).

La interseccionalidad entre género y discapacidad genera múltiples dimensiones de discriminación y vulneración. Ferraris (2021) y Gurdián, Vargas, Delgado, y Sánchez (2020) confirman esta postura afirmando que esta propicia una doble barrera social para las mujeres con discapacidad que deben confrontarse con actitudes y creencias propias en relación con los estereotipos y prejuicios sociales: “En las madres que tienen niñas existe el temor de que las violen y las embaracen, pero a los hombres no los pueden embarazar” (M-2).

Existe poco conocimiento, prácticas y creencias erróneas en cuanto a la sexualidad en personas con discapacidad:

En el caso de que ella hubiera tenido una niña, la hubiera operado, posteriormente nos cuenta que uno dice que ellos sienten igual que uno, pero que uno vulnera los derechos de ellos, pero que ella no va a permitir, que está bien que ellos tengan sus relaciones, su esposa, su sentir y todas las cosas, pero uno piensa en un embarazo con una niña ¿quién lo cuida? (M6).

Podemos identificar las situaciones de interseccionalidad, reflejadas en las barreras generadas por las prácticas culturales, educativas y las inequidades económicas que afectan de forma significativa las posibilidades de sostener una vida laboral, familiar y afectiva (González, Marrero, Lugo y González, 2023).

### Conclusiones

La investigación da cuenta de prácticas sociales que fomentan la regulación de las manifestaciones afectivo-sexuales de las personas diagnosticadas con Síndrome de Down y que promueven la restricción en la participación social, una limitada relación con la corporeidad y poca reflexión sobre los derechos sexuales y reproductivos. Se considera importante favorecer una educación afectivo-sexual situada, que implemente componentes cognitivos, emocionales y físicos, de acuerdo con los contextos sociales y culturales, libre de prejuicios y discriminaciones.

Se destacan las actitudes de sobreprotección que limitan la autodeterminación y restringen la participación activa en ámbitos sociales, promoviendo la discriminación y vulnerabilidad de las personas con Síndrome de Down al no tener las posibilidades de tomar decisiones informadas sobre sus necesidades y deseos. Así pues, se invita a docentes, cuidadores y grupos familiares a crear estrategias para sostener una comunicación asertiva que promueva mejores relaciones interpersonales.

Se recomienda continuar promoviendo investigaciones en temáticas relacionadas con la sexualidad en personas con discapacidad, por considerarse un tema de suma importancia para la formación de los futuros docentes. También se recomienda continuar con este proceso investigativo desde la construcción de estrategias didácticas para una educación en derechos sexuales y reproductivos para las personas con discapacidad.

### Referencias

- Acevedo, N. Calderón, M. Murad, R. Forero, L. & Rivillas, J. (2021). Imaginarios acerca de la sexualidad de las personas con discapacidad cognitiva y psicosocial: una exploración de su relación con la violencia sexual en Colombia. *La Manzana de la Discordia*, 16(1), e20610732. <https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v16i1.10732>
- Aguilera, R. (2022). Percepción sobre la sexualidad en los estudiantes universitarios. *Revista Eugenio Espejo*, 1(16), 59-70. <https://doi.org/10.37135/ee.04.13.07>

- Bahamón, M. & Vianchá, M. (2014). *Prácticas y conductas sexuales de riesgo en jóvenes: una perspectiva de género*. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=s0123-417x2014000200008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=s0123-417x2014000200008&script=sci_arttext)
- Bárcena G., S.X., Guevara B., Y. & Rodríguez G., M.V. (2020). Programa de intervención para promover la comunicación sobre sexualidad en padres de hijos con discapacidad intelectual. *Psicología y Salud*, 30(2), 173-187. <https://doi.org/10.25009/pys.v30i2.2652>.
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Cinta MOebio* (23), 204-216. [www.moebio.uchile.cl/23/carcamo.htm](http://www.moebio.uchile.cl/23/carcamo.htm)
- Carreño, C. (2019). *Mujeres, discapacidad y violencia: desde una perspectiva de género interseccional y de derechos*. [https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/22155/1/cristina\\_carreno\\_fernandez\\_tfg\\_2.pdf](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/22155/1/cristina_carreno_fernandez_tfg_2.pdf)
- Castañeda, M. Guallaguillos & P. Maldonado, A. (2021). Aproximación a las sexualidades de mujeres en situación de discapacidad: una revisión bibliográfica. *Revista de estudiantes de terapia ocupacional*, 8(1), 18-32. <http://www.reto.ubo.cl/index.php/reto/article/view/>
- Ferraris, J. A. (2021). Trabajo, discapacidad, género y pandemia. Nueva Serie Documentos de Trabajo. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/118180>
- Gestarsalud. (2021). El entorno es la principal limitación de las personas con síndrome de Down. <https://gestarsalud.com/2021/03/21/el-entorno-es-la-principal-limitacion-de-las-personas-con-sindrome-de-down/#:~:text=Para%202019%2C%20en%20Colombia%2C%20aproximadamente,el%20sector%20laboral%20y%20escolar>
- Gonzales, A. (2021). Alternativa para su educación ante los retos del siglo XX1. *Pueblo y educación*. <https://books.google.com.co/books?id=-RcaEAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- González, A. Marrero, J. Lugo, C. & González, C. (2023). Sexualidad en personas con discapacidades. Síndrome de Down. El papel de la familia. *Revista Sexología y Sociedad*, 28(2). <https://revsexologiaysociedad.sld.cu/index.php/sexologiaysociedad/article/view/753/788>
- Gurdián, A., Vargas, M., Delgado, C., & Sánchez, A. (2020). Prejuicios hacia las personas con discapacidad: fundamentación teórica para el diseño de una escala. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 577-604. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i1.40131>
- Guerrero, C. (2018). Discapacidad intelectual y derechos sexuales: revisión narrativa de la literatura. *Discapacidad intelectual y derechos sexuales[1].pdf*
- Hoyos Castro, L. S. (2023). Educación sexual y reproductiva en estudiantes con discapacidad intelectual de la I.E. San Isidoro del Municipio de Espinal-Tolima, mediante la aplicación del software "Edusex". *Revista Boletín Redipe*, 12(8), 175-195. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i8.1997>
- Hurtado, A. (2019). Experiencias sexuales de una persona con síndrome de Down, y su lugar en los imaginarios parentales. *Repositorio institucional San Buena Aventura*. <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/entities/publication/6e86ad65-9754-44b2-b56f-f860c9145c28>
- Losada, A. (2019). Sexualidad en sujetos con discapacidad intelectual: mitos y prejuicios como factores riesgo y vulnerabilidad al abuso sexual. *Revista digital Perspectivas en psicología*. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/12792>

- Luna, N. & Jacome, M. (2019). *Limitaciones sociales en los derechos a la sexualidad de las personas con síndrome de Down*. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2019.33.06.a>
- Maldonado, C. (2016). El evento raro, epistemología y complejidad. *Revista de epistemología de ciencias sociales* (56), 187-196.
- Martínez, A. (2022). El derecho a la sexualidad. Mujeres y discapacidad en el discurso de la sexualidad normalizada. *Revista UDC*, 11(1), 151-175. <https://doi.org/10.17979/relaso.2021.11.1.8985>
- Oyola Villarroel, P. P. & Alba Javie, F. C. (2019). Las actitudes sexuales y su relación con la ansiedad estado-rasgo en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Revista De Investigación En Psicología*, 22(1), 53-66. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v22i1.16581>.
- Patiño, P. (2023). Contribuciones al conocimiento y apropiación de los Derechos sexuales y reproductivos en personas con discapacidad pertenecientes al Centro de Apoyo para Discapacidad CAD de Mosquera Cundinamarca. Contribuciones al conocimiento y apropiación de los Derechos sexuales y reproductivos en personas con discapacidad pertenecientes al Centro de Apoyo para Discapacidad CAD de Mosquera[1].pdf
- Pérez, A. (2020). La concepción de la sexualidad en las personas con síndrome de Down, en la mirada de los padres de familia: caso de estudio en la Fundación Cultural Edgar Palacios. *Repertorio de la universidad de politécnica Salesiana*. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/19448>
- Ramírez Yustres, E. (2021). *Educación sexual en personas con discapacidad intelectual* (Bachelor's thesis).

## Notas

<sup>1</sup> Docente de la facultad en educación del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Magister en educación y estudiante del doctorado en investigación biográfica Narrativa de la Universidad Mar del Plata.