

Revista Argentina de Investigación Narrativa

V4, Nº8, julio-diciembre 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 -

Contra-imaginarios e investigación narrativa (Luis Porta y Daniel Suárez) 5

- APORTES TEÓRICOS Y/O METODOLÓGICOS -

Cuerpos en formación: Conversaciones y trayectorias de aprendizajes (Mariana Buzeki) 8

- INVESTIGACIÓN -

Narrando decisiones que nos atraviesan en la elaboración y defensa de una tesis doctoral (Claudia Patricia Cosentino) 14

- COMENTARIOS DE EVENTOS -

Comentarios del simposio internacional narrativas de experiencia, saber pedagógico y oficio de enseñar: Redes de investigación-formación docente en américa latina (Carolina Morgado, Maria Helena Da Silva Reis Santos, Aline Dorneles) 30

- DOSSIER-

Presentación al dossier “El Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales en tres géneros en descomposición” (María Alejandra Estifique, Luis Porta y Francisco Ramallo) 34

El tiempo en mí: auto-bio-graffa (Gladys Cañueto) 39

Continuidades del significado narrativo de nuestras vidas (María Cristina Sarasa) 49

Usted preguntará “¿por qué narramos?": una invitación a jugar con/entre mis obsesiones con la investigación narrativa” (María Marta Yedaide) 57

Una cartografía sensible de gestos vitales. EL GIEEC como afluente en mi biografía (Laura Proasi) 70

Experiencias pedagógicas transformadoras. La etnografía como narrativa de escenas vividas en una escuela secundaria (Gabriela Cadaveira) 76

Gestos, deseos y profundidades que sublevan: narrativa(s), ciudadanía(s), comunidad(es), política(s) y derecho a la educación superior (Claudia De Laurentis) 85

Un pincel que pinta un rostro: Álbum de postales artísticas, literarias y pedagógicas en contextos de encierro (Julieta Sbdar Kaplan, Cynthia Bustelo e Inés Ichaso) 97

Narrativas dominantes de la masculinidad tóxica en varones con comportamientos de riesgos (Hugo Merchán Arias) 113

Comunidades educativas e posibilidades de uma escola diferente: um olhar sobre narrativas em Santarém, Pará (Rui Mesquita y Mauricio Antunes) 127

Corporeidad y Biodanza en educación: Desplazamientos epistémicos hacia pedagogías encarnadas (Mónica Rengifo Oyarce) 144

Re-pensar el museo en clave narrativa (Marcela Ristol) 156

¿Cómo salir de la Matrix Académica? Propuestas para investigar reivindicando la soberanía creativa (Natalia Gisele Arce) 167

Aportes de una investigación sobre la importancia del juego y el jugar desde nuestras propias biografías lúdicas (María Laura Galasse) 179

- ÍNDICE -

Huevo cósmico, utopías ambientales y memoria ancestral (Julieta Mirella Paladino Ottonelli)	191
¿Quién dijo que la universidad es solo para pensar? Una investigación narrativa con la maestría en plastilina (Claudia Blanco)	203
Estéticas de la vulnerabilidad (Luciana Berengeno)	217
Un laboratorio de géneros en descomposición (María Alejandra Estifique, Luis Porta y Francisco Ramallo)	227

-EDITORIAL-

CONTRA-IMAGINARIOS E INVESTIGACIÓN NARRATIVA

Daniel Suárez¹ & Luis Porta²

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/bcy3cfdxo>

...paralelamente a la manifestación de nuestro desacuerdo, deberíamos también obrar para que emerjan contra-imaginarios, otros imaginarios, que se satisfagan con la trágica y feliz contingencia de vivir
Éric Sadin. *La inteligencia artificial o el desafío del siglo.*

Este número de la Revista Argentina de Investigación Narrativa se publica a días de cumplirse un año del gobierno de ultraderecha en Argentina y, en el escenario de calamidad y antihumanismo distópico que promueve y profundiza, actualiza el compromiso de la comunidad académica de la investigación narrativa con una democracia radicalizada, atravesada por comunalidad, toma de la palabra y pluralidad de voces, así como con la construcción colectiva de un horizonte de ciencia insurgente, plural y de verdad disputada. Mientras tanto, una gran parte del país, nosotros mismos, asistimos azoradxs al desconcierto, la zozobra y la penumbra de la impotencia, a la imposibilidad de comprender lo que sucede, al derrumbe de la imaginación política y a la crueldad inexpresiva de una sensibilidad intervenida, desmonatada, automatizada. Lo que se llevó el viento huracanado e intempestivo de Milei, además de un sinnúmero de derechos cristalizados en el estado y una porción importante de nuestros salarios, es la certeza de la transparencia de nuestros conceptos, de la pertinencia de nuestras teorías, de la potencia interpretativa de ciertas referencias: la rémora de esos viejos grandes relatos a lo que remitíamos, en última instancia, toda explicación o interpretación del mundo, de nosotros mismos y de los otros. También se ha llevado, con complicidad, a la posibilidad y, por ende, a la política.

Lejos de arbitraria o caprichosa, aunque prolijamente desordenada, la agenda que el gobierno impone con una facilidad inusitada, recoge sin orden, pero con rigor obediente, muchas viejas demandas de los sectores económicos ultraconcentrados y el decálogo del ajuste fiscal, aunque redoblado, brutal y despiadado, a lo anarcocapitalista. El dogma del libre mercado, su vinculación con el tecnocapitalismo global y el mundo corporativo del Norte transnacional y posestatal, las políticas de transferencia económica hacia sectores selectos de la economía y las finanzas, el ajuste económico despiadado hacia las mayorías y las minorías, su desprecio por los derechos (especialmente, los de “nueva generación”), su predilección por la represión interna y su alineamiento geopolítico, diplomático e internacional, son los rasgos que distinguen la carpeta

¹ 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

² 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

-EDITORIAL-

de asuntos y cambios de esa experimental y letal aventura de la derecha. Un viraje intempestivo, artero, que para algunos retrotrae al pasado más desigual (la década de los '90, el siglo XIX) y para otros, proyecta futuros distópicos y aún más injustos, oscuros y violentos.

Junto con sus ataques sistemáticos, injuriosos y virales a todo lo que tenga que ver con el estado, lo público y lo común, y la tentativa de desplazar las políticas de promoción y garantía de derechos en favor de la rentabilidad del mercado y la empresa, las políticas dirigidas a la educación pública han manifestado un particular ensañamiento. La agenda de las políticas para la educación, por ejemplo, ha virado de una manera inesperada y radical: reduce exponencialmente el presupuesto, desmantela el ministerio del sector, subsume la educación (pero también el trabajo, la salud, el desarrollo social) a la gramática descompuesta del "capital humano", reduce policialmente enseñanza a adoctrinamiento, judicializa la relaciones pedagógicas, denosta, criminaliza y persigue a lxs docentes, desdeña la ciencia, la tecnología y el conocimiento. La educación pública, las universidades nacionales, el sistema científico nacional, el mundo de la cultura, y en particular sus trabajadorxs, no solamente son desfinanciados hasta la "emergencia salarial" y la asfixia presupuestaria, sino que también muchxs de sus referentes son desprestigiados, hostigados y separados de sus trabajos y funciones por razones ideológicas y políticas. Ya sea mediante el estímulo de la denuncia judicial por "adoctrinamiento" o por el "escrache" y la violencia tecnodigital, se viene montando un dispositivo de destitución de dudoso espíritu democrático, que pretende rediseñar la imaginación y generar nuevas narrativas globales sobre la escuela, la docencia, la enseñanza y el aprendizaje para conjugarlos en clave de mercado, negocios y endoprivatización.

Estas prácticas y discursos de intolerancia, odio, crueldad e ignorancia, muy generalizados, pero cada vez más concentrados y teledirigidos, se orientan a instituir un nuevo clima de época, un nuevo imaginario y una nueva condición política del habitante precarizado. No ya la Polis, y la solidaridad entre iguales, sino el mercado, la competencia feroz y el interés individual y corporativo: sin espacio común, sin comunidad ni singularidad, sin conversación ni deliberación. Y más allá de la torpeza de la enunciación o la desprolijidad de su despliegue, no deben ser subestimados, o remitidos tan solo a la crueldad, el cinismo o la sinrazón de sus grotescos emisores. Su propagación sistemática y capilarizada genera inmovilidad, miedo, automatismos, encierros y depresión. Denigra a su interlocutor, desentona sus voces, las capturan; invisibiliza potencias y espectaculariza la violencia y la humillación; destierran o reciclan o se apropian de palabras llave. Nos dejan sin poder decir, sin humanidad que compartir; nos despojan de brújulas y mapas terrestres para el hacer, el estar y desear el planeta y el futuro; mutan nuestra sensibilidad para percibir al mundo, a un nosotros, al otro, a sí mismo. Toda una política de desterritorialización y disolución, que prescinde y busca destruir, no solo borrar, las cartografías pedagógicas construidas en territorio por más de un siglo por lxs actorxs del sistema educativo.

Por supuesto, estas configuraciones discursivas y políticas de la educación deben ser estudiadas, comprendidas, criticadas y debatidas en profundidad y al margen de cualquier dogmatismo, en diálogo creativo con referencias políticas, históricas, geopolíticas, económicas, subjetivas más generales. Y con la osadía incómoda del sobreviviente, el resiliente, el contemporáneo. Las coordenadas emergentes de la vida social y política inauguradas por la extrema derecha, en tanto que renovada

-EDITORIAL-

expresión y experimento del capitalismo tecnofinanciero global y viral, requieren de nuevos, otros y disruptivos mapas conceptuales y de unas sensibilidades teórica y estética disidentes, menos desafectadas de los territorios, prácticas, significaciones y formas de vida inventadas por la gente de a pie, más acostumbrada a arriesgarse y reinventarse localmente, a entrar en conversación vibrante con modos de saber, experiencia, práctica, discurso y subjetivación que disputan sentidos y reconstruyen formas de vida otras en territorio. El relevo, la sistematización y la documentación de experiencias vitales, políticas, desobedientes, de resistencia afirmativa y de creatividad social, comunitaria, discursiva, práctica, pueden ser una vía para desplegar un horizonte de expectativa común y la plataforma de otras narrativas del mundo. También para imaginar y volver a inventar lenguajes, inteligencias y sensibilidades que nos permitan habitarlo y compartirlo con sus seres de otra manera. La RAIN, el Programa de Doctorado en Investigación Narrativa, Biográfica y Autobiográfica en Educación y la comunidad de investigadores, becarixs, docentes que los recrean con sus palabras, textos, conversaciones y redes son nuestra forma de intentar hacerlo.



CUERPOS EN FORMACIÓN: CONVERSACIONES Y TRAYECTORIAS DE APRENDIZAJES

BODIES IN FORMATION: CONVERSATIONS AND LEARNING TRAJECTORIES

CORPS EN FORMATION: CONVERSATIONS ET PARCOURS
D'APPRENTISSAGE

Mariana Buzeki¹

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/3acwgzbj2>

Resumen: El trabajo propone una intervención didáctica en la formación docente universitaria para cuestionar las lógicas patriarcales y reconfigurar las relaciones de género. Se centra en la importancia de lxs cuerpos y emociones en el aula, sugiriendo una pedagogía colaborativa y liberadora, utilizando técnicas como el mapeo para promover el aprendizaje colectivo.

Palabras clave: cuerpo-territorio; género; pedagogía liberadora

Summary: This paper proposes a didactic intervention in University teaching education to question the patriarchal logic and reconfigure gender relations. It focuses on the importance of bodies and emotions in the classroom, suggesting a collaborative and liberating pedagogy, using techniques such as mapping to promote collective learning.

Keywords: body-territory; gender; liberating pedagogy.

Résumé: Le travail propose une intervention didactique dans la formation des enseignants universitaires pour remettre en question les logiques patriarcales et reconfigurer les relations de genre. Il met l'accent sur l'importance des corps et des émotions en classe, en suggérant une pédagogie collaborative et libératrice, en utilisant des techniques de cartographie pour favoriser l'apprentissage collectif.

Mots-clés: Corps-territoire; genre; Pédagogie libératrice

Introducción

El presente trabajo moviliza como disparador para avanzar en el diseño de una propuesta de intervención didáctica que problematice las lógicas patriarcales y reconfigure las relaciones sociales entre los géneros, en la formación docente en la universidad. En mi rol de formadora de formadores, mi línea de trabajo está centrada en la problematización de la enseñanza institucionalizada de la formación de los profesorado² y la construcción de un aparato conceptual que nos permita explorar el campo epistémico y político del género, los cuerpos/a y las emociones en la escena educativa de la enseñanza en el campo de la formación docente. En este sentido, interpelamos la práctica docente a partir de las representaciones que operan en el orden simbólico. La enseñanza se asocia a una actividad reproductiva enfocada a "bajar la disciplina" para hacerla accesible. De esta manera, se van configurando un conjunto de

formas posibles de sentir, hacer y decir la acción educativa, se asignan lugares y funciones, se autorizan determinadas voces y se establece la circulación legítima de la palabra.

Impugnar esta configuración forma parte de nuestra apuesta política, en el marco de la acción educativa, en general, y de la formación docente, en particular. Mi posición radica en comprender la formación docente como una acción reflexiva, personal y colectiva, de interrogación permanente de lo adquirido, que tensione un modelo tradicional de autoridad pedagógica inscripto en el dualismo filosófico en el que he sido formada. Una puesta en juego que pretende desafiar las formas racionalistas y androcéntricas de la enseñanza mediante una propuesta “experiencial, colaborativa y creativa” como invitación a dialogar y traducir formas de ser, estar con otros y otras, en debates teóricos contemporáneos y en la idea misma de formación.

Fundamentación

El punto de partida reside en la consideración de una formación docente que cuestiona el *ethos* académico, a partir del cual incorporamos una serie de teorías, conceptos y perspectivas que conforman un orden curricular, a la par que habilidades, formas de saber y hacer priorizadas, que confirman y convalidan un modo legítimo de enseñar y un modelo tradicional de ser docente.

Desde sus inicios, los feminismos y los movimientos de mujeres y diversidades vienen cuestionando el binarismo constitutivo de la enseñanza tradicional: mente-cuerpo; razón-emoción; público-privado, universal-particular, naturaleza-cultura, entre otros. A partir de estos dualismos, se materializa en la escena educativa una jerarquización donde la razón se contrapone al cuerpo pasional y rebelde que es necesario disciplinar y controlar.

En “Eros, erotismo y proceso pedagógico” (2018), bell hooks relata que en los tiempos en lo que comenzó a ejercer como profesora la asaltó una pregunta: ¿qué se hace con el cuerpo en el aula? Al intentar recordar los cuerpos de sus profesores, se descubrió incapaz de traerlos a la memoria. Podía evocar sus voces descorporizadas, recuperar detalles fragmentarios de sus presencias, pero no era capaz de reconstruir ningún cuerpo completo. A partir de este borramiento de los cuerpos presentes en el aula, hooks concluye que enseñamos a partir del supuesto de que los afectos no tienen lugar en los procesos de construcción de conocimiento y afirma que una pedagogía crítica feminista debería combatir de manera consciente y sistemática las diferentes materializaciones de una economía de afectos, saberes corporales y relacionales centrada en la división cuerpo-mente (hooks, 2018).

Desde otra perspectiva, Blas Radi y Moira Pérez (2014) refieren al borramiento de los cuerpos en el horizonte problemático de la enseñanza al afirmar que se producen efectos de ausencia de quienes forman parte de los espacios físicos y conceptuales de la educación, pero son permanentemente borradas. A determinados cuerpos se les atribuye estatus de “casos” o “ejemplos” de teorías, a partir de lo cual se configura una “presencia nominal” cuya contracara es la “ausencia efectiva” de quienes son excluides por no ajustarse a la norma.

Este conjunto de operaciones de neutralización del valor epistémico de los cuerpos se forja como garantía de objetividad y universalidad, bajo la idea de que el conocimiento es neutro en relación con el cuerpo y la ubicación temporal, social y espacial del sujeto (Haraway, 1995). Tal como han advertido los feminismos y transfeminismos, el carácter abstracto y neutral que asume el sujeto universal moderno en la esfera de la publicidad,

sin vida privada, sin una referencia en el orden social y en los conflictos, alude al género masculino naturalizado como universal. Esa abstracción es posible porque ese cuerpo es marcado como cismasculino; marca que involucra distintas matrices de dominación en las que convergen el sexismo, cissexismo, racismo, clasismo, capacitismo, especismo, edadismo y un largo etc. Entonces, bajo el ropaje de una lógica signada por la neutralidad y la universalidad, se construye una autoridad epistémica desterritorializada³, descorporizada y despoltizada encarnada en la figura del “docente”, cuya acción pedagógica se configura a partir de derramar/descargar de manera unilateral contenidos sobre los estudiantes en actitud pasiva y receptiva. Ese modelo profesoral y epistémico, a través de variados dispositivos de exclusión y de privilegio, materiales y simbólicos, reduce a distintas modalidades de ausencia a quienes se alejen de los parámetros dominantes de autoridad.

El movimiento personal y reflexivo que hace posible la experiencia de formación docente que propongo es, eminentemente, un movimiento de afección, de restitución crítica de la corporalidad en la situación educativa. Una acción educativa que busque sabotear esta herencia institucional no puede sino llevarse a cabo desde y entre los cuerpos hacia la configuración de prácticas emancipadoras, prácticas que desafíen las lógicas individualistas, andronormadas, descorporeizadas y de inmunidad afectiva que regulan nuestro *ethos* académico.

Mi propuesta busca distanciarse de una tradición que tematiza los afectos poniendo lo emocional en las antípodas de lo corporal, desde una mirada civilizatoria, normalizadora y productivista de la acción educativa, que concibe cuerpos y afectos como insumos sometidos a criterios de utilidad y rendimiento. Busco así, tomar distancia de una vuelta retrógrada a la noción de cuerpo como sustrato neutral, estable y preexistente, propia de un realismo ingenuo; más bien asumo una concepción de corte postestructuralista que, sin desconocer la dimensión material de los cuerpos, reconoce su condición de constructo (Sack, 1986). No se trata de un cambio en términos de conocimiento, sino de posición de los cuerpos, de reconfiguraciones de los lugares asignados que permitan desplegar otros modos de ser, hacer, pensar y sentir la enseñanza. A contrapelo del mandato de descorporeización, abogo por una reconexión con el cuerpo, sus gestos, sus ritmos, su movilidad y su interacción con otros y otras, para pensar en las formas imprevisibles en que puede reinventarse y recrear el espacio común del aula.

En este punto me interesa recuperar la noción de cuerpo-territorio como eje fundamental de disputa a nivel pedagógico para la recreación/resignificación de lo común. Cuerpo-territorio es una idea-fuerza que amplía un modo de ver desde los territorios vividos como cuerpos y desde los cuerpos experimentados como territorios (Haesbaert, 2011). Ofrece, así, un potencial estratégico como herramienta analítica en tanto señala un campo de fuerzas y lo hace legible desde una cartografía política del conflicto.

La conjunción de las palabras cuerpo-territorio evidencia y profundiza la dificultad para aislar el cuerpo individual del cuerpo colectivo. En este sentido, se comprende al cuerpo como composición de afectos, trayectorias, recursos y memorias en la medida que cada cuerpo no es uno, sino siempre con otros y otras y con otras fuerzas también no-humanas.

Podría trazarse un paralelo entre el extractivismo en el ámbito de los recursos naturales y el extractivismo en la educación si consideramos el conocimiento y la educación como bienes comunes, en tanto se busca resistir las lógicas mercantiles.

Asumir entonces la potencia epistémica y política de las relaciones entre los cuerpos en situación educativa es fundamental como puntapié para la recreación/resignificación de lo común, como resistencia a la atomización y fragmentación.

En este sentido, y en un intento de pensar una guía de trabajo en el aula basada en una serie de interrogantes que configuran el horizonte problemático de mi praxis docente, me planteo las siguientes cuestiones: ¿De qué manera nuestra concepción de la enseñanza en la formación de docentes asume la presencia de los cuerpos en el aula? ¿Qué potenciar de esos cuerpos para resignificar el espacio común? ¿En qué medida pensar el aula como territorio, como espacio de encuentro de cuerpos en interacción, se vuelve potente para prefigurar la acción docente y construir una experiencia de sentir y pensar colectiva que busque torcionar el orden dado?

Propuesta: Taller. La transversalización de los estudios de género en la formación docente

Los interrogantes mencionados, experiencias que subrayan el silenciamiento del mundo adulto, junto a la obligatoriedad de las instituciones educativas de transversalizar los estudios de género en los diseños curriculares y en el aula, conforman el insumo nutricional a partir del cual se piensa un dispositivo de trabajo. Su objetivo principal es la apropiación de la formación docente en la dimensión corporal para rastrear el impacto de los mandatos dominantes, sus huellas y reinenciones en sus propias trayectorias de vida y en la escena escolar actual. Inspirada en los principios de la educación popular, se delinean algunas pistas de un posible recorrido disciplinar codiseñado desde una perspectiva sentipensante y dialógica de mutua interpelación de los saberes que se ponen en juego (los académicos y los del sentido común) en la construcción de una labor educativa liberadora que contribuya a una sociedad democrática y más inclusiva. Asimismo, para problematizar la relación entre los géneros desde una mirada relacional, como iniciativa elaborada desde la asignatura, y evitar caer en una concepción que redunde en lo que Freire denomina “invasión cultural”⁴, se piensa el dispositivo pedagógico mediante la realización de la técnica del mapeo (de actores o colectivo biográfico) o cartografía para identificar, en un primer momento, perspectivas (esencialistas, interaccionistas o construccionistas), intereses (temáticas y problemáticas), experiencias (lógicas de socialización) procesos (transformación, ritualización, paralización), en relación con las discusiones que nos traen los feminismos y los movimientos de mujeres y diversidades, posicionamientos y apropiaciones de los debates teóricos (emociones/ vínculos), iniciativas, apuestas y desafíos en la propia formación. En un segundo momento, nos proponemos confeccionar un mapeo colectivo biográfico (visualización gráfica) para clasificar y reagrupar los distintos relatos mediante la construcción de categorías, a la par que se anima a los y las participantes a identificar patrones, convergencias, divergencias, para propiciar dicha apropiación y apertura reflexiva emocional como puntapié para iniciar un recorrido de lecturas en articulación con esas trayectorias de aprendizajes.

Consideraciones finales

El trabajo es una apuesta política en el campo de la formación docente universitaria sustentada en una pedagogía liberadora y transformadora que reconoce la importancia de la formación como acción reflexiva y colectiva. Cuestiona la visión tradicional de la enseñanza en favor de un enfoque colaborativo, donde los cuerpos y las emociones son reconocidos como elementos esenciales en la experiencia educativa.



Propone una intervención didáctica que problematice las lógicas patriarcales y reconfigure las relaciones entre los géneros desde la dimensión corporal como un terreno fértil para rastrear los aprendizajes culturales y sociales y explorar nuevas formas de relacionarnos y resignificar el espacio común en la formación docente.

La noción “cuerpo-territorio” emerge como un concepto clave para desafiar las estructuras de poder y recuperar la dimensión colectiva y relacional de la educación. Se asume una perspectiva que desdibuja lo individual y lo colectivo y promueve un espacio de un “nosotros y nosotras”, donde los cuerpos y las experiencias se entrelazan para construir una comprensión diversa y enriquecedora.

Las técnicas de mapeo se presentan como herramientas valiosas para entrelazar lo sentipensar con los debates teóricos y las iniciáticas educativas. Se aspira a trascender el modelo tradicional de autoridad pedagógica ofreciendo un modelo de trabajo horizontal y colaborativo, en un acompañar que oriente y ayude a efectivizar la Educación Sexual Integral (ESI).

Para concluir, esta propuesta no busca solo transformar la experiencia educativa en sí misma, sino también resistir las tendencias extractivistas que puedan desmejorar los fundamentos de una educación emancipadora. Los cuerpos, las emociones y las relaciones son intrínsecos al proceso educativo, un convite a reconsiderar como concebimos y practicamos la enseñanza que abre espacio para una exploración más profunda y significativa de la formación docente.

Referencias bibliográficas

- Haesbaert, R. (2011). *El mito de la desterritorialización. Del fin de los territorios a la multiterritorialidad*. México. Argentina. Siglo XXI.
- Haraway, D. (1995). “Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial”, en *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid. Cátedra.
- hooks, b. (2018). Eros, erotismo y proceso pedagógico en Britzman, D. et al, *Pedagogías transgresoras* Santa Fe: Bocavularia.
- Freire, P. (2005) *Pedagogía del oprimido*. 2.ª edición México. Siglo XXI.
- Radi, B. y Pérez, M. (2013) Diversidad sexo genérica en el ámbito educativo: ausencias, presencias y alternativas. En *Programa para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Filosofía. Actas de las XXI Jornadas sobre la enseñanza de la Filosofía*. Buenos Aires: FFyL
- Sack, R. D. (1986). *La territorialidad Humana. Teoría e historia*. Cambridge University Press.

Notas

¹ Dra. en Trabajo Social por la UNR y Especialista en Docencia Universitaria por la UNMDP. Entre los cargos docentes más importantes, puedo mencionar que soy Prof. Asociada en la cátedra Adolescencia; Educación y Cultura; Prof. Titular de la Cátedra Psicología Social de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social y JTP en la Facultad de Psicología de la UNMDP. marianabuzeki@hotmail.com . Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Humanidades

² La asignatura “Adolescencia, Educación y Cultura” pertenece al Ciclo de Formación Docente y se ofrece para todos los profesorado de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata: Historia, Letras, Filosofía, Bibliotecología, Geografía, Sociología, Ciencias Económicas, Ciencias de la Educación y Licenciatura en Ciencias de la Educación.



³ La desterritorialización no se entiende como una pérdida absoluta de territorialidad, sino como un movimiento que permite que los territorios sean cuestionados y trascendidos.

⁴ Término utilizado por Freire para describir el proceso por el cual una cultura dominante impone su visión del mundo, sus valores y sus creencias sobre una cultura oprimida, subordinada o marginada.



NARRANDO DECISIONES QUE NOS ATRAVIESAN EN LA ELABORACIÓN Y DEFENSA DE UNA TESIS DOCTORAL

NARRATING DECISIONS THAT AFFECT US DURING THE WRITING AND THE DEFENSE OF A DOCTORAL THESIS

NARRANDO DECISÕES QUE NOS AFETAM NA ELABORAÇÃO E DEFESA DE UMA TESE DE DOUTORADO

Claudia Patricia Cosentino¹

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/xicsk67bx>

Resumen

Este artículo surge a partir de reflexiones que fueron la base de la defensa de mi tesis doctoral en la Universidad Nacional de Rosario titulada: *Las representaciones de profesores de fonética y fonología inglesa sobre la enseñanza de la pronunciación a futuros profesores de inglés. Un estudio interpretativo en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP)*. En la misma, desarrollé un recorrido sobre las diferentes decisiones que tomé lo largo de su elaboración. Para tal propósito, presenté un relato cronológico de los momentos atravesados, donde se entrecruzaron las vivencias propias de mi vida personal y profesional con la escritura de la tesis. A través de la narración de cómo y por qué tomé esas decisiones de carácter teórico, conceptual, metodológico, léxico, ideológico y narrativo, se ponen al descubierto cuestiones propias de la práctica de un grupo de docentes que enseñan pronunciación en la UNMdP. Las voces de estxs profesorxs, tan acalladas por tanto tiempo, se escuchan por primera vez haciendo referencia a cuestiones controversiales dentro del campo disciplinar de la fonética y la fonología inglesa, abriendo puertas a nuevas formas de rupturizar sus prácticas docentes para mejorar la enseñanza de estas disciplinas.

Palabras clave: escritura y defensa de una tesis; decisiones; representaciones; enseñanza; fonética y fonología inglesa.

Abstract

This article is the result of reflections that served as the basis of the defense of my doctoral thesis at the National University of Rosario: *Phonetics and phonology teachers' representations on the teaching of pronunciation to future teachers of English. An interpretative study at the National University of Mar del Plata*. I designed my defense describing the different decisions I made chronologically, while writing my thesis. I also referred to the events lived during this process, when personal experiences blended with the writing. While narrating how and why I had made those theoretical, conceptual, methodological, lexical, ideological and narrative decisions, I could uncover some issues, specific to the practice of a group of teachers of phonetics and phonology at the National University of Mar del Plata. Their voices, that have been silenced for a long time, could be heard for the first time. They referred to controversial issues within the field in



question, and opened doors to new teaching interventions to break traditional teaching practice.

Clue words: Writing and defense of a thesis; decisions; representations; teaching; English phonetics and phonology.

Resumo

Este artigo surge de reflexões que serviram de base para a defesa de minha tese de doutorado na Universidade Nacional de Rosário intitulada: As representações dos professores de fonética e fonologia do inglês sobre o ensino da pronúncia aos futuros professores de inglês. Um estudo interpretativo na UNMDP. Nele desenvolvi um percurso pelas diferentes decisões que tomei ao longo de sua preparação. Para tanto, apresento um relato cronológico dos momentos atravessados, onde as experiências da minha vida pessoal e profissional se entrelaçaram com a escrita da tese. Através da narração de como e por que foram tomadas essas decisões de caráter teórico, conceitual, metodológico, lexical, ideológico e narrativo, revelam-se questões típicas da prática de um grupo de professores que ensinam pronúncia na UNMDP. As vozes desses professores, por tanto tempo silenciadas, são ouvidas pela primeira vez referindo-se a questões polêmicas dentro do campo disciplinar da fonética e da fonologia inglesa, abrindo portas para novas formas de desestruturar suas práticas docentes para melhorar o ensino dessas disciplinas.

Palavras-chave: decisões; redação e defesa de tese; representações; ensino; fonética e fonologia inglesa.

Introducción

La elaboración y defensa de una tesis doctoral devienen en momentos cruciales de gran tensión en la carrera y la vida de quienes están a punto de doctorarse. Porta y Aguirre (2020) sostienen que los caminos que lxs doctorandxs atraviesan en su formación de posgrado son diversos, dificultosos y activos, siendo la propia experiencia y la biografía personal lo que da forma a esos trayectos. Estxs autorxs se refieren a la escritura y la defensa de una tesis doctoral como travesía y viaje apasionante, el que lxs doctorandxs se embarcan hacia un horizonte deseado, atravesando momentos de entusiasmo, pasión y también de mucho agotamiento. Durante estas etapas, hay horas de lectura y escritura placenteras invertidas, lo que lleva muchas veces a postergar en cierto punto algunos aspectos de la vida diaria. Momentos de trabajo, de vida familiar y de esparcimiento se ven afectados durante este período causando muchas veces el aislamiento del doctorandx.

Personalmente, cuando comencé el camino de la elaboración de mi tesis asistí a una charla sobre experiencias de tesistas que se habían doctorado, y una de mis docentes referentes comentó que para terminar una tesis había que tener cierto grado de aislamiento que nos permitiera encerrarnos en ese mundo que estamos creando. Porta y Aguirre afirman que “El tesista, mediante la investigación sistematizada en la tesis doctoral, asume su carácter de investigador-autor de saberes nuevos” (2020, p.91). Mi experiencia personal durante este proceso me lleva a concordar con estos autores y también a reconocer que había mucho de verdad en lo que mi docente había dicho. Personalmente invertí varios años en la escritura de mi tesis en pos de construir nuevos conocimientos en mi campo disciplinar de experticia, sin disfrutar vacaciones, ya que



los recesos me permitían enfocarme sin interrupciones y podía concentrarme mejor. Aún recuerdo días enteros en los veranos de esos años, con temperaturas elevadas, en mi ciudad Mar del Plata, donde la playa fue un lugar que dejó de existir para mí en esos momentos.

Si bien este panorama no es ideal, cuando la tesis se termina y se entrega se siente un profundo alivio y orgullo personal muy difícil de describir, pero a la vez, sobrevienen otros momentos de gran tensión en la vida de quienes se quieren doctorar: esperar los dictámenes de lxs juradxs, preparar y defender la tesis. La primera intención al preparar una defensa es querer contar la tesis. Sin embargo, hay que considerar que el jurado ya la ha leído y ha elaborado un dictamen sobre la misma, por lo que se debe encarar una defensa sin relatar la tesis en sí, incluyendo respuestas o aclaraciones que los juradxs puedan haber expresado en sus dictámenes.

En el caso de mi tesis, pude construir nuevos saberes, y luego de haber pasado por esta instancia de querer contar el contenido de mi tesis, de haber recibido los dictámenes, y, junto a mi director trazar líneas generales a seguir para la defensa, me sentí por momentos absolutamente perdida y allí sobrevino la inspiración y decidí compartir con el jurado un recorrido cronológico de la elaboración de la tesis. Me propuse dar cuenta de las decisiones que fui tomando durante el proceso relatando lo que iba ocurriendo y vivenciando durante este período, incluyendo las justificaciones de algunas cuestiones que lxs juradxs me habían señalado en sus dictámenes. Así, fue que hice referencia a todos los apartados de mi tesis, pero no contando su contenido, sino mostrando el backstage de lo que me había pasado, en forma cronológica, mientras decidía qué incluir en cada capítulo.

Decisiones preliminares

Entre marzo y noviembre del 2014 cursé los seminarios correspondientes al doctorado, mitad en Mar del Plata y mitad en Rosario. Durante la cursada de los primeros seminarios del doctorado tuve que decidir sobre el tema, el problema, el título y las preguntas propias de la investigación. Estas cuestiones surgieron fácilmente como la continuidad de contenidos que había abordado en mi trabajo profesional de *Especialización en Docencia Universitaria* en el 2010 (Cosentino, 2018), que daban cuenta de la inquietud propia de enseñar pronunciación en el nivel superior. Esta cuestión siempre formó parte de una sincera preocupación personal y profesional, considerando que el rol de la pronunciación en la enseñanza del idioma muchas veces es muy relegado, y su enseñanza en este nivel, se presenta como una cuestión de controversia porque el ser inteligible y comunicarse sin problemas no es suficiente en este nivel superior en el que estamos formando profesionales docentes.

También surge en este momento la decisión de, por un lado, delimitar la población que iba a intervenir en la investigación que se redujo a cuatro docentes del profesorado de inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, que accedieron generosamente a ser entrevistados, y, por otro lado, a formular las preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las representaciones de profesorxs de fonética y fonología inglesa del profesorado de inglés de la UNMdP sobre la enseñanza de la pronunciación a futuros profesores de inglés?
- ¿Cómo han influido las biografías personales y profesionales de lxs profesorxs en cuestión en la construcción de esas representaciones?



- ¿Cómo inciden esas representaciones en sus decisiones pedagógicas a la hora de pensar su práctica?

Decisiones metodológicas

Cursando los primeros seminarios para el doctorado, surgieron las decisiones metodológicas, entre mayo y julio del 2014. Interiormente, siempre supe que iba a seguir una investigación cualitativa de corte interpretativo, ya que la elección del subtítulo de mi tesis ya me lo estaba indicando. También era consciente del enfoque a seguir, enfoque biográfico narrativo, puesto que es la línea de investigación de los grupos a los cuales he pertenecido y pertenezco: Grupo de investigación en Educación y estudios culturales (GIEEC) desde el 2013 al 2016, y el Grupo de investigación en idiomas, educación y formación docente (GIEFOD) desde el 2016 hasta la actualidad.

En cuanto a los instrumentos, estos fueron seleccionados y desarrollados entre 2015-2018 cuando lleve a cabo el trabajo de campo propiamente dicho. En el 2015, realicé las entrevistas biográficas narrativas, que fueron grabadas, observé clases de lxs cuatro participantes, realicé entrevistas flash a lxs alumnxs al final de esas clases y volví a reunir a mis participantes en una entrevista focal a principios del 2018 para poner en tensión ciertas cuestiones que habían surgido en las entrevistas biográficas. Durante esos años también llevé a cabo el arduo trabajo de la desgrabación eterna de las entrevistas y el análisis de los planes de trabajo docente (PTD) de mis participantes. Simultáneamente, en este período se entrecruzaron cuestiones de índole personal como el nacimiento de mis nietos y la pérdida de seres queridos muy allegados, entre ellos mis padres, que de una manera u otra cambiaron prioridades y atrasaron la escritura de la tesis.

En el periodo 2019 y principios del 2020, trabajé arduamente en los procedimientos de análisis, los criterios de validez, credibilidad y cristalización. Cabe aclarar que este marco metodológico se fue reconstruyendo y mutando a lo largo de toda la elaboración de la tesis, lo que me llevo a volver a él varias veces para modificarlo y completarlo a medida que la tesis avanzaba y se producían cambios significativos en la trama narrativa de algunos apartados de la misma que oportunamente mencionaré más adelante.

Decisiones teóricas y conceptuales

El marco teórico de mi tesis fue escrito entre los meses de julio a noviembre del 2019, después de varios años de lectura, siendo mi primera decisión tomar a la narrativa como base. Por el tipo de enfoque que iba a adoptar, había que abordar la narrativa desde diferentes ángulos, citando a sus más grandes exponentes, sugeridos por mi director y maestros: Jerome Bruner(1986, 1990,2003, 2013) quien toma a la narrativa como forma de conocer, Dewey (1972, 1997, 2008) quien no menciona a la narrativa en sí, pero con su teoría de la experiencia sostiene que esta es transformadora cuando cobra sentido a través de los relatos y permite ver a la narrativa como modo de compartir y co-construir experiencias. Finalmente, otro autor referente fue Ricoeur (2000, 2004) quien aportó sus conceptos de trama narrativa, historicidad, y el carácter temporal de la experiencia. Estos autores me dieron el cimiento teórico para el desarrollo de la tesis. En este capítulo también decidí seguir diferentes líneas de análisis, que describo a continuación:



- 1) *La narrativa como vehículo para interpretar historias*. En este apartado tuve en cuenta los aportes de Huberman (1998), Denzin(1989), Bertaux (1981) (1997) quienes fueron pioneros en considerar la importancia de la historia de vida de ciertos grupos sociales.
- 2) *Las historias de vida, las biografías escolares y las trayectorias profesionales en el campo educativo*. En esta segunda línea de análisis tomé a Lortie (1975), quien fue precursor en relatar la vida de los docentes; Goodson (2003) con sus aportes de otros aspectos del campo educativo; Connelly y Clandenin (1990, 1994, 2006) que introdujeron la indagación narrativa siguiendo a su mentora Elbaz (1981); Bolívar, Domingo y Fernández (2001) referentes indiscutibles de de la investigación biográfica narrativa y el Grupo GIEEC de la Universidad Nacional de Mar del Plata (2003-a la actualidad) y el grupo GIIEFOD (2016 - a la actualidad), cuyos investigadorxs han hecho innumerables aportes a la investigación narrativa educativa en el nivel superior en Argentina.
- 3) *Historias de vida, historias de práctica docente*. En esta última parte cité a Caporossi (2009), Schön(1998), Perrenoud (2006), Sanjurjo (2009), quienes enfocaron las historias de vidas de docentes a sus prácticas.

Todas estas líneas de análisis, que pretendieron mirar a la narrativa desde diferentes perspectivas fueron enriquecidas con la cursada del *Seminario de Narrativas* que cursé a principios de 2019. Esta experiencia no solo me ayudo en la construcción de conocimiento sobre el tema, sino que también sirvió de guía para ordenar toda la lectura que había realizado sobre la narrativa y poder darle forma a mi marco teórico.

También en el año 2019, entre septiembre y diciembre, tomé varias decisiones conceptuales, que darían vida a mi marco conceptual. Mis maestros en el seminario de metodología, junto con mi director, me guiaron hacia las representaciones sociales, alejándome de mi idea preliminar de ir por el concepto de creencias, ya que me hicieron ver que las representaciones sociales le darían más soporte teórico a mi tesis. Mis referentes en este apartado fueron Serge Moscovisci (1961, 1979), y varios de sus seguidores Alfonso Pérez (2007), Perera (2005), Mora (2002), Jodelet (1986, 2005, 2011), Ibañez (1988) y Di Franco (2010). Si bien la teoría de las Representaciones Sociales es un tema muy abordado en la investigación educativa, no lo es así en el campo de la enseñanza del inglés, y mucho menos en la enseñanza de la pronunciación en el nivel superior. Viéndolo a la distancia y de una manera global, esta fue una de las mejores decisiones tomadas en la elaboración de mi tesis, ya que esta teoría me ayudó mucho en el análisis de mis hallazgos.

En este marco conceptual también hay apartados sobre las teorías de la buena enseñanza y los buenos profesores, Fenstermacher (1989, 2005), Litwin (2008) y Bain (2007); las cuales ya había abordado en mi trabajo profesional de la *Especialización en Docencia Universitaria* en 2010 (Cosentino, 2018). Tenía en claro que iba a pararme desde esa mirada respetuosa y positiva de mirar las buenas prácticas, porque estas constituyen mi filosofía de enseñanza y dan cuenta de mi ser docente. Además, también tomé de mi trabajo profesional los últimos apartados de este marco conceptual sobre las ciencias fonética y fonología, sus alcances y orígenes y cómo fue abordada la enseñanza de la pronunciación en los diferentes enfoques de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, segunda lengua y como lengua internacional, ayornando los contenidos.



Decisiones a nivel léxico e ideológico

A nivel léxico también debo mencionar la decisión de usar la primera persona plural en la mayoría de los apartados de la tesis, ya que la misma había sido la sugerencia en el seminario de escritura que había cursado en el doctorado. Su uso está asociado a la objetividad y a la claridad expositiva, a un discurso desapasionado y que esquivo el sesgo autorial. Sin embargo, por el tipo de enfoque biográfico, también surgió naturalmente la necesidad de escribir ciertos apartados, como los cierres de los capítulos y algunas partes de la conclusión, en primera persona, donde se involucraron sentimientos y emociones que requerían de una participación más personalizada.

Es necesario mencionar que la cursada del seminario de escritura fue realizada con mucha conciencia, ya que reconozco que debo trabajar más sobre mi español académico. Al terminar el secundario, ingresé al profesorado de inglés y durante quince años leí y escribí solamente en inglés. Aparte de empezar a especializarme en fonética y fonología, durante esos años, enseñé escritura académica en inglés. Debido a la exigencia laboral de tener que perfeccionarme, que conlleva participar en congresos y publicar en inglés, trabajar en contextos donde solo se hablaba en inglés, estuve años lejos de la lectura y escritura en español, habiendo podido retomarla recién en mis estudios de posgrado. Al finalizar mi secundario tuve que reconstruir una nueva identidad docente como profesora de inglés al hacer lecturas y escribir solo en el idioma extranjero, y al comenzar los posgrados debí entonces trabajar y desarrollar la identidad de investigadora que ahora si volvía a leer y a escribir en español académico. Es por esta dualidad que mi español académico puede parecer muchas veces como carente de ciertas características propias de esta forma de escritura formal en español, pero en realidad no es carencia, sino que está operando muy fuertemente el otro modelo, el de mi formación de grado, lo que obviamente no me exime de tener que mejorar ese aspecto. En dos de los dictámenes recibidos, se señalaron algunas cuestiones de mi español académico que justifiqué con anterioridad desde un lugar de honestidad, de aceptación y de aspiración de superación.

Otra decisión, a nivel léxico, fue optar por el uso del lenguaje inclusivo, cuestión que fue “criticada” en uno de los dictámenes aludiendo que con el uso del lenguaje inclusivo se me iba a dificultar la publicación de mi tesis. Mi explicación durante la defensa fue que en realidad se trataba principalmente de una *decisión ideológica*, ya que representa como soy y lo que pienso. También señalé que pertenezco a una universidad que tiene su propia guía de lenguaje inclusivo con una importante cantidad de alumnxs de inglés que lo usan y que son consejerxs en el Departamento de Lenguas Modernas o en el Consejo Superior, como los integrantes del grupo ASAP de nuestro departamento, que dan cuenta de estas nuevas identidades de generaciones que por fin disputan el poder y participan políticamente en la universidad, cosa que antes no ocurría con lxs alumnxs de nuestro profesorado. Ese grupo de alumnxs también ha creado un manual guía del uso del lenguaje inclusivo en inglés. En definitiva expuse que me muevo en este mundo inclusivo, y soy Argentina, siendo mi país uno de los que más ha tomado decisiones de amplificación de políticas públicas otorgando derechos para promover un abrazo a la aceptación de la diversidad (solo a modo de ejemplo, el DNI reconociendo al fin el género neutro justamente con la X). Creo que el uso del lenguaje inclusivo no se debe tratar solamente como una elección léxica, sino como la decisión de tratar de aceptar a la otra persona como es y cómo piensa. Freire sostenía que: “aceptar y respetar la

diferencia es una de esas virtudes sin las cuales la escucha no se puede dar” (Freire, 2014, p.113), estableciendo una verdad universal que no debería dejar lugar a disputas.

Decisiones durante la escritura de las historias de mis participantes

A fin de 2019, empiezan a gestarse las narraciones de las historias de lxs participantes, las cuales tienen títulos y subtítulos con divisiones cronológicas que sirvieron luego para la interpretación de los *entramados de vida y práctica* y los *ecos de representaciones*, que dieron forma a los hallazgos de mi tesis. Estas historias responden a la interpretación de dos de los instrumentos: las entrevistas biográficas y las entrevistas flash (EB y EF), respetando por sobre todo las voces de lxs participantes. Elegí estos instrumentos porque eran los que podían aportar datos más ricos al propósito de narrar estas vidas. Las Historias de Matías, Lara, PD y Andrea, nombres ficticios que lxs participantes eligieron para ser nombrados, me llevaron a comenzar a sentir una profunda implicancia en la investigación, a través de la cual surgieron los tramos etnográficos en los cierres de los últimos capítulos. Estas intervenciones más personalizadas y subjetivas me impulsaron a agregar un apartado sobre autoetnografía en el marco metodológico. A juicio de Holmes Jones (2015) los textos autoetnográficos buscan una autoinvestigación que denote el rol de autxr dentro de un contexto y que da lugar a una auto implicación. De esta manera me declaré abiertamente investigadora participante en el marco metodológico, reconociéndome parte de la situación, parte de este contexto, es decir, otra docente de fonética y fonología que transita los mismos caminos que estxs participantes. En estos tramos autoetnográficos, que fueron escritos a corazón abierto, entraron en juego emociones y sentimientos que me llevaron a expresarme en primera persona naturalmente, elección que se repitió en algunos de los apartados de las conclusiones.

El comienzo de los hallazgos

En enero de 2020, se empiezan a gestar los conceptos: *Entramados de vida y práctica* y *Ecos de representación*, que constituyen la columna vertebral de los hallazgos de mi tesis.



Fig. 1

En la figura n.º 1, que es la portada de mi tesis, plasmé la conjunción de las ideas principales de la misma. Se ve un entramado de cuadraditos tejidos al crochet, que es una de mis pasiones, y si bien a primera vista los cuadraditos son muy similares, en este tipo de tejido suele haber diferencia entre ellos, ya que son de distintos colores, a veces hay puntos de más o de menos, o, de acuerdo a la tensión del tejido, los cuadrados pueden ser más pequeños o más grandes, o la trama más ajustada o más suelta. Estos cuadraditos representan las vidas de mis participantes y de esta manera estos entramados de relatos comenzaron a mostrarme la similitud en la gran diferencia que



había entre estas vidas. Al escribir estos entramados tomé como hilo conductor las clases observadas y fue entretejiendo las historias de lxs participantes, los PTD y las EF lo que me permitió seguir conformando la trama narrativa. También se puede observar en la figura de portada, la representación gráfica de un eco sobre este entretejido, las historias de vida, las trayectorias escolares y profesionales y los sonidos que estos docentes enseñan. Esta metáfora de eco, pensada para tener relación con los sonidos, ya que se trata de una tesis que tiene que ver con la enseñanza de los sonidos del idioma inglés, me ayudó a terminar de comprender el concepto de representación. El eco, tal como la representación social tiene un origen, vuelve, reverbera e impacta en el aquí y ahora y vuelve a su origen. La representación se origina en algún momento de la historia de vida, o de la trayectoria escolar o profesional de una persona, siempre de forma social colectiva en relación con otra persona y se va reconstruyendo a lo largo de la vida, e impacta en el presente, en lo que somos, en lo que pensamos y en lo que hacemos. Nos transforma en las personas en las que nos hemos convertido. Esta metáfora reconstruye y ayuda a hacer visible el efecto de las representaciones en la práctica de estxs docentes que enseñan sonidos.

Decisiones en la conclusión

Preliminarmente, mi idea era muy *naive* porque pensé que iba a poder contestar mi primera pregunta sobre cuáles son las representaciones de este grupo de docentes de fonética y fonología de la UNMdP sobre la enseñanza de la pronunciación, haciendo una lista de las representaciones presentes en los relatos de lxs participantes. Sin embargo, la investigación me llevo a ver, como dijera anteriormente, la gran diferencia dentro de la similitud de estas vidas, llevándome a construcciones logradas para dar respuestas y aportar nuevas comprensiones dentro del campo disciplinar.

En enero del 2020 comencé a escribir las conclusiones de la tesis y tomé la decisión de presentar en una primera parte (*Parte I*) *las representaciones compartidas*, aquellas representaciones que había podido observar en todxs mis participantes, y *las representaciones propias*, aquellas representaciones que pude observar individualmente y que no se repetían en otrxs participantes. De esta manera logré responder mis preguntas, poniendo en diálogo los hallazgos con la teoría abordada en los marcos teóricos y conceptual y con otros conceptos teóricos que surgieron de los mismos nuevos saberes. En las resonancias de estos ecos con la teoría se produjeron los siguientes *hallazgos*:

✓ *Acento nativo como modelo, no como objetivo.* A través de sus relatos pude evidenciar como mis participantes rompen con mandatos preestablecidos que recibieron durante su formación de grado con respecto a tener que lograr la pronunciación de un hablante nativo. Lo primero que cuestionan a este respecto es de qué lugar es ese hipotético hablante nativo, ¿de Estados Unidos?, ¿de Inglaterra? ¿De Canadá?, mostrando la cantidad de acentos del inglés que existen, y la imposibilidad de enseñarlos todos. Si bien mis cuatro participantes llegaron a la conclusión que hay que enseñar un modelo de acento, los acentos más elegidos son el del inglés americano y el del inglés británico. En general, en los profesorados de inglés se elige la enseñanza del acento británico, que es el que encontramos en la mayoría de los libros de enseñanza de inglés y en los diccionarios en los que se muestra la pronunciación. Las opiniones de estxs profesorxs dan lugar a las distintas miradas sobre el acento nativo, con una fuerte tendencia a descolonizar la enseñanza del idioma, que son tratadas por los siguientes



autores: Avalos Rivera, y Corcoran (2017); Atkinson, (2014); Canagarajah, (1999, 2007, 2012, 2014); Pennycook, (2002, 2010). Phillipson, (1992); Kachru, (1992), Kumaravadivelu, (2001, 2003, 2016); Aliakbari, (2002); Holliday, (2011); Kramsch, (1995). Lxs participantes de mi tesis mencionan la figura del hablante nativo en los PTD actuales no como objetivo, sino como modelo y hablan de respetar la propia impronta del acento de lxs estudiantes, sin dejar de lado la exigencia y el compromiso de estar formando a futurxs profesionales docentes de inglés que serán modelos en sus futuras clases y que como tales deben dar lo mejor de sí en todos los aspectos de la lengua, incluida la pronunciación.

✓ *Enseñanza apasionada como disparador de buenas prácticas.* Este hallazgo se sostiene en diálogo con conceptos de Day (2006), con los profesores memorables de la colección pasiones, producciones del grupo GIEEC (2014, 2015, 2018). Por medio de los relatos de los participantes se reconocen características del docente apasionado que dan lugar a la buena enseñanza de la fonética y la fonología dejando ver docentes con características de los profesores extraordinarios que Ken Bain (2007) describe en su libro *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*.

✓ *Representaciones compartidas y representaciones propias.* Estas representaciones son las que han dejado ver la similitud dentro de las grandes diferencias entre ellxs. Aquí el diálogo con la teoría se da con los diferentes capitales culturales entre los participantes, las miradas sobre el acento nativo, la categoría de maestros memorables que dejan huella, que dan lugar a las características de buenas prácticas y buena enseñanza, entretejiendo con los conceptos de Fenstermacher (1989, 2005). Surge también la reflexión como disparador de enseñanza apasionada analizada a través de los postulados de Bruner (2013).

✓ *Representaciones sociales construidas a través de experiencias o en relación con maestrxs memorables.* Todas las representaciones interpretadas en esta tesis tienen el origen en experiencias propias o construidas en relación con maestrxs memorables que dejaron huellas. Todos ellxs nombran docentes memorables que lxs marcaron de diferentes maneras, que dejaron legados que quieren continuar, a lxs que quieren imitar, a lxs que admiran. Una vez más se rescata siempre la categoría de maestrxs memorables, tan profundamente trabajada por el grupo GIEEC.

✓ *Representaciones sociales que inciden en cómo estxs docentes piensan su práctica.* En este reflejo de las representaciones surgen cuestiones propias de la práctica misma: desde como conciben su PTD, como lo adaptan a sus clases, como llevan a cabo la clase con: la clase magistral, la importancia de la pregunta, el uso del debate (Sanjurjo, 2009), el rol de la investigación y donde también se evidencian, como había mencionado anteriormente las:

✓ *Características de los buenos profesores.* En este aspecto entran en juego conceptos generales de Fenstermacher (1989, 2005), Day (2006) y Bain (2007) que vuelven a la enseñanza apasionada, con docentes que denotan responsabilidad, organización, experticia, preocupación por llegar a lxs estudiantes, estimulan aprendizaje reflexivo, llevan a sus estudiantes al debate, llevan a cabo prácticas provocativas para desarrollar el pensamiento crítico, respetan a sus alumnxs, lxs incentivan a investigar, agradecen, toman las oportunidades y democratizan su práctica.

Durante marzo de 2020, el comienzo de la pandemia, me encuentra escribiendo la parte II de mi tesis, donde decidí incluir el relato de mi propia historia. En esta



instancia me di cuenta de que faltaba mostrar mi voz de investigadora participante, declarada en el marco teórico, y mostrar claramente que yo también soy parte de este contexto de docentes que enseñan sonidos, y comparto muchas de las ideas que ellos expresaron en esta tesis.

Mi tesis concluye con un *poema auto etnográfico performativo* que surge como idea en el seminario de narrativas (Wyatt, 2016). Este poema hecho con dichos de los participantes, da lugar a una performance artística, que implica narrar a través de la poesía como vehículo creativo y transformador de ser y conocer, y que potencia, no solo la reflexión, sino también posibilita el afloramiento de emociones develando sentimientos profundos y medulares, que han sido poco explorados en las prácticas docentes.

Decisiones sobre las limitaciones y aportes

En este apartado se pusieron en juego, por un lado, el aceptar las posibles debilidades de mi tesis, ahora hecha realidad, que me llevo a tener que tomar distancia para ser lo más imparcial posible. Por otro lado, el tener que (re)pensar los posibles aportes también me instó a optar por una mirada más objetiva para realmente ver el alcance que podía tener el contenido de mi tesis. A continuación listo las limitaciones y los aportes de mi tesis doctoral:

Limitaciones

✓ En primer lugar puede representar una limitación en sí misma el mismo posicionamiento epistemológico que sigue uno de los principios básicos del enfoque biográfico narrativo, que indica que se pretende interpretar desde la comprensión particular y profunda de historias de personas comunes, que pueden ser complejas en sí mismas, únicas, irrepetibles, que se relacionan en un entramado social y cultural complejo (Bolívar & Domingo, 2006). Aun así, se debe considerar que este enfoque está lejos de llegar a conclusiones generales sobre mi tema, de dar resultados cuantitativos, establecer paralelismos, comparaciones o mucho menos esbozar críticas.

✓ Otra limitación puede ser la pequeña población que se tomó en cuenta para esta tesis. Según lo plantean Bolívar, Domingo y Fernández (2001) se corre el riesgo de sesgar la visión total de un aspecto cuando se trabaja con historias de vida individuales. Sin embargo, estos mismos autores señalan que el interés de este enfoque no es la generalización de los casos, sino, como sostuviéramos anteriormente, interpretar los significados singulares de determinados casos que aporten datos que puedan servir de sostén teórico para ser aplicados a otros similares para hacer algún tipo de generalización. También esta pequeña población se debe a que los profesoras de fonética y fonología de esta universidad somos pocos.

Aportes

✓ *Apertura del campo de la fonética y la fonología a la investigación biográfica narrativa.* Esta investigación demuestra la posibilidad de investigar en este campo desde un enfoque biográfico lo que resulta innovador porque no hay investigaciones desde estos enfoques, ni aun mucha investigación cualitativa, ya en el campo de la fonética y la fonología es muy común la investigación cuantitativa.



- ✓ *Contribución al campo específico de la fonética y la fonología.* La gran contribución se da al haber ofrecido como novedad el escuchar las voces de los profesores del área y lo que tenían para decir sobre la enseñanza de las disciplinas que les compete, dejando al desnudo y poniendo en debate candente cuestiones controversiales que deben ser discutidas, y por qué no a través de investigaciones con este enfoque biográfico
- ✓ Otro aporte novedoso son los conceptos que surgieron del análisis de las historias de vida de estos profesores: *entramados de vida y práctica y de ecos de representaciones*. Estos conceptos inéditos pueden dar lugar, o servir de punta pie para futuras investigaciones en mi área disciplinar siguiendo estas líneas de investigación.
- ✓ *Contribución al Campo de la Teoría de las representaciones sociales (TRS).* Como se mencionara anteriormente, si bien el campo de la TRS ha sido muy abordado, no hay investigaciones sobre la enseñanza de la pronunciación desde esta mirada.

Decisiones que se vienen....

Luego de un arduo trabajo al elaborar esta tesis doctoral y de haber llegado a hallazgos prometedores, es mi deseo poder abrir las puertas a *futuros debates sobre la enseñanza de la pronunciación*, dejando atrás los mandatos preestablecidos. El sociabilizar esta tesis con colegas, presentarla en congresos, tener la oportunidad de publicarla puede llevar a conformar una vigilancia epistemológica y formar una comunidad científica pedagógica de profesorxs de fonética y fonología. El objetivo entonces sería exponer y discutir nuestras propias producciones, debatir, motivar investigaciones que busquen rescatar las voces de lxs docentes de fonética y fonología, que han estado muy acalladas, y recoger sus representaciones sobre la enseñanza de nuestra disciplina para aportar nuevas transformaciones de nuestras prácticas, favoreciendo de ese modo un mutuo enriquecimiento.

Otra inminente decisión es la de *enseñar pronunciación desde la virtualidad* que conlleva inquietudes de lo que vino para quedarse, como consecuencia de la pandemia y que nos atraviesan constantemente. Escribí la última parte de mi tesis durante el comienzo del aislamiento, justo cuando comenzaba el año lectivo en la universidad y nos cuestionábamos si iba a ser posible enseñar pronunciación on line. Creo personalmente que fue posible y que lo hicimos muy bien, aunque obviamente debo reconocer que nada reemplaza a la clase presencial y el contacto humano con nuestrxs alumnxs. Sin embargo, también considero que algo hay que hacer con lo que aprendimos y vimos que da resultado. Maggio (2021) en su libro *Educación en pandemia* dice: “2020, que va a ser recordado como el año en el que extrañamos vernos en el mundo físico, pero también como aquel en el que aprendimos a encontrarnos en el mundo virtual” (p. 201), y esta experiencia la debemos tomar como educativa para aplicarla a futuras experiencias virtuales. Maggio también sostiene que es nuestra misión como formadores “transformar de modo esperanzado un presente que pide a gritos enfoques diferentes” (p. 87). Vivimos en un mundo diferente donde nosotros también mutamos y no podemos ofrecer los mismos enfoques de siempre. Firmemente, creo que se vienen vientos de cambios y decisiones profundas, algunas de las cuales, sin duda, están moviéndose en torno a la educación virtual. A modo de emprendimiento personal he desarrollado en el último año una página de Instagram para enseñar pronunciación on line, *@itsoundsenglish*, a través de la cual he impartido talleres y he llegado a diferentes



lugares de nuestro país, y del exterior, descubriendo y reafirmando lo expuesto en mi tesis sobre la controversialidad de la pronunciación y la necesidad candente de perfeccionarla. Ofreciendo esta oportunidad virtual, colegas y estudiantes avanzados, que no tienen oportunidad de llegar a la ciudad capital, donde generalmente se ofrecen cursos de perfeccionamiento, han podido acceder a estos talleres, confirmando la relevancia de la enseñanza virtual en estos nuevos tiempos.

Consideraciones finales

A lo largo de mi propio trayecto profesional de posgrado he tomado muchas decisiones que han llevado a rupturizar ideas y prácticas. Durante la elaboración de mi tesis y su defensa también he tenido el placer de escuchar a mis colegas, romper con viejas tradiciones para optar por nuevas formas de abordar la enseñanza de la pronunciación. Tal cual lo expresa Freire en su libro *Cartas a quien pretende enseñar*: “Decisión es ruptura, no siempre fácil de ser vivida” (Freire, 2008, p. 80). Realmente debo admitir la veracidad de esta frase, porque rupturizar es producir cambios, que no siempre son deseados y muchas otras veces resistidos. Pero después de este largo recorrido, estoy convencida que hay esperanza y lugar para cambios productivos en nuestro campo disciplinar.

Al final de mi tesis describo como somos lxs profesores de fonética y fonología diciendo que “somos humanos, somos docentes que enseñan sonidos, somos poseedores de distintos capitales culturales unidos por características de los buenxs docentes, atados a estos presupuestos tradicionales que pretendemos cambiar poniendo nuestra propia impronta, con representaciones compartidas y propias, y estamos preparadxs para el cambio en pos del éxito académico de nuestrxs estudiantes” (Cosentino, 2021). Para concluir recurro una vez más a Freire cuando sostiene que “ser en el mundo es transformar y retransformar el mundo, no adaptarse a él” (2015, p. 44).

Nuestra mayor responsabilidad como educadores es intervenir en el mundo y transformarlo. En nuestro caso, como profesorxs de inglés, formamos profesionales de excelencia en la enseñanza del idioma, con un buen manejo de la lengua, con un vocabulario suficiente y sofisticado para poder expresarse correctamente en forma escrita y oral. Desde nuestro humilde lugar de profesorxs que enseñamos pronunciación, ayudamos a que estos futurxs docentes adquieran una excelente dicción que los haga dignxs graduadxs de nuestra querida Universidad Nacional de Mar del Plata.

Referencias bibliográficas

- Aliakbari, M. (2002). Linguistic imperialism, linguistic democracy and English language teaching. In *Proceedings of the International Conference on Information Technology and Universities in Asia*. Chulalongkon University Press, Bangkok, Thailand
- Atkinson, D. (2014). Language learning in mindbodyworld: A sociocognitive approach to second language acquisition. *Language Teaching*, 47, 467-483.
- Avalos-Rivera, D., & Corcoran, J. (2017). Ser o no ser como un hablante nativo del inglés: Creencias ambivalentes e ideología en el imaginario de los profesores de inglés en Brasil y México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1117-1141. ISSN: 1405-6666. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14054387006>



- Alfonso Pérez, I. (2007). La teoría de las Representaciones sociales. Recuperado de http://www.psicologia-online.com/articulos/2007/representaciones_sociales.shtml
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Publicaciones Universitat de Valencia.
- Bertaux, D. (1981). La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades. *Cahiers Interantionaux de Sociologie, Vol. LXIX*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. París: Nathan Université.
- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, J. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolivar, A & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *FQS Forum Qualitative Social Research. Vol 7(4)*. Art. 12. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-12-s.htm>
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge. MA: Harvard University Press
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2013). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Antonio Machado.
- Caporossi, A. (2009). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En Sanjurjo, L. (coord) *Los dispositivos para la formación en las prácticas docentes*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford University Press.
- Canagarajah, S. (2007). Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition. *The modern language journal. 91*, 923-939.
- Canagarajah, S. (2012). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge.
- Canagarajah, S. (2014). In search of a new paradigm for teaching English as an international language. *Tesol Journal. 5(4)*, 767-785.
- Connelly, F. & Clandinin, D.J. (1990). Stories of Experience and Narrative enquiry. *Educational Research. Vol 19 (5)*, 2-14
- Connelly, F. & Clandinin, D.J. (1994). Telling teaching stories. *Teacher education quarterly. Vol 21 (1)*, 145-158
- Connelly, F. & Clandinin, D.J. (2006). Narrative Inquiry. In Green J.L. , Camilli G. & Elmore P.B. (Eds). *Handbook of complementary methods in education research*. 477-487. Mahawah, NJ: Laurence Erlbam.
- Cosentino, C. P. (2018) *La buena enseñanza de la pronunciación del inglés en la UNMdP*. Latvia European Union: Editorial Académica española. ISBN 978-620-2-13357-9.
- Cosentino, C.P. (2021). *Las representaciones de profesores de fonética y fonología inglesa sobre la enseñanza de la pronunciación a futuros profesores de inglés. Un estudio interpretativo en la UNMDP*. Tesis doctoral en Humanidades y Artes con Mención en Educacion. UNR.



- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretative biography*. Newbury Park, CA: Sage.
- Dewey, J. (1972). *My pedagogic creed (the early Works) Vol. V*. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. New York: Touch Stone publications.
- Dewey J. & Dewey E. (2008). *Schools of To-morrow*. Mineola: Dover Publications Inc.
- Di Franco Franco, M.G. (2010). *Representaciones docentes en la evaluación escolar*. (Tesis de maestría). Santa Rosa, La Pampa: EdUNLPam.
- Fenstermacher, G. D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona: Paidós.
- Fenstermacher, G. D. & Richardson, V. (2005). On Making Determinations of Quality in Teaching. *Teachers' College Record* 1, 186-213.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores
- Freire, P. (2014). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo veintiuno Editores.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles*. Buenos Aires: Siglo veintiuno Editores.
- Goodson, I. F. (2003). Hacia un desarrollo de las historia personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de investigación educativa. Vol (8) 019*. Mexico D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa
- Holliday, A. (2011). *Intercultural communication and ideology*. SAGE Publications Ltd. DOI <http://dx.doi.org/10.4135/9781446269107>
- Holmes Jones, S. (2015). Autoetnografía. Transformación de lo personal en político. En Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación cualitativa. Vol IV*. Buenos Aires: Gedisa
- Huberman, M. (1998). Trabajando con narrativas biográficas. En McEwan, H. & K. Egan K. (comps). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Bs. As.: Amorrortu
- Ibañez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (Comp.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, 469-494. España: Paidós.
- Jodelet, D. (2005). *Loucuras e representações sociais*. Petropolis: Editora Vozes.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. Trad. Ma Matilde Balduzzi. *Espacios en blanco. Serie Indagaciones* 21 133-154. ISSN 151519485
- Kramsch, C. (1995). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: OUP
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL quarterly*. 35(4), 537-560.
- Kumaravadivelu, B. (2003). A postmethod perspective on English language teaching. *World Englishes*. 22(4), 539-550.
- Kumaravadivelu, B. (2016) The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? *TESOL Quarterly*, 50(1), 66-84.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.



- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. C.A.B.A: Paidós.
- Mora, M. (2002). *La teoría de la Representaciones sociales de Serge Moscovisci*. Athenea Digital 2 Recuperado de <https://atheneadigital.net/article/view/n2-mora> .
<https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n2.55>
- Pennycook, A. (2002). *English and the discourses of colonialism*. Routledge.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. Routledge.
- Perera Perez, M. (2005). *Sistematización crítica de la teoría de las representaciones sociales*. Tesis en opción al grado doctor en Ciencias Psicológicas. Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. Ciudad Habana, Cuba
- Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: OUP.
- Porta, L. & Martínez, C. (2014). *Colección Pasiones: Roberto Kuri*. Mar del Plata: EUDEM.
- Porta, L. & Martinez, M.C. (2015). *Pasiones. Cristina Piña*. Mar del Plata: UDEM
- Porta, L. & Alvarez, Z. (2018). *Pasiones: Maria Cecilia Colombani*. Mar del Plata: UDEM.
- Porta, L; Aguirre, J (2020). “La instancia de evaluación en la formación de posgrado. Un acercamiento narrativo a los pre-dictámenes y la defensa oral de tesis doctorales”. *Revista Educación. Año XI (19)*, pp. 89-108
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Anàlisi*, 25, 189-207.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y Narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Bues Aires: Siglo noXXI.
- Sanjurjo, L. (2009). Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas. En Sanjurjo, L (coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens Ed
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España: Paidós.
- Wyatt, M. 2016. Expressing research experience through pattern poetry. *English Language Teacher Education and Development (ELTED) Journal*, 20, pp. 51–59.

Notas

¹ Profesora Investigadora formada del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se desempeña como Profesora Adjunta y Jefe de Trabajos prácticos en las cátedras de Fonética y fonología Inglesa I y II del Profesorado de inglés. Miembro del Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente (GIIEFOD) y del CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación). Doctora en Humanidades y Artes con mención en Educación, Especialista en docencia universitaria (UNMdP), Profesora de ingles (UNMdP) Su área de investigación está relacionada con la buena enseñanza de la fonética y la fonología inglesa y con la investigación biográfica narrativa en educación.



COMENTARIOS DEL SIMPOSIO INTERNACIONAL NARRATIVAS DE EXPERIENCIA, SABER PEDAGÓGICO Y OFICIO DE ENSEÑAR: REDES DE INVESTIGACIÓN-FORMACIÓN DOCENTE EN AMÉRICA LATINA

COMMENTS ON THE INTERNATIONAL SYMPOSIUM NARRATIVAS DE EXPERIENCIA, SABER PEDAGÓGICO Y OFICIO DE ENSEÑAR: REDES DE INVESTIGACIÓN-FORMACIÓN DOCENTE EN AMÉRICA LATINA

COMENTÁRIOS SOBRE O SIMPÓSIO INTERNACIONAL NARRATIVAS DE EXPERIENCIA, SABER PEDAGÓGICO Y OFICIO DE ENSEÑAR: REDES DE INVESTIGACIÓN-FORMACIÓN DOCENTE EN AMÉRICA LATINA

Carolina Morgado¹

María helena Da Silva Reis Santos²

Aline Dorneles³

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/zq7dc7pkh>

El Simposio Internacional Narrativas de experiencia, saber pedagógico y oficio de enseñar: Redes de investigación-formación docente en América Latina fue realizado por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires el 12 de agosto de 2024, coordinado por los profesores Daniel Suárez (IICE-UBA) Argentina y Aline Dorneles (FURG) Brasil. El simposio contó con la participación de docentes/investigadores sudamericanos que trabajan en redes de investigación-formación-enseñanza⁴ en Brasil, Chile, Colombia, Argentina, México y Uruguay, con el objetivo de (com)partir y comprender la práctica educativa a partir del encuentro con el otro, ya que entendemos que toda formación pedagógica se constituye en una relación dialógica (Freire, 1979). De esta manera, la educación y la investigación son un espacio de diálogo horizontal desde una perspectiva ética, estética y política - de cuidado, escucha, afecto y lo colectivo.

Las experiencias narradas y vividas en diferentes espacios y territorios, al ser (com)partidas, nos invitaron a reflexionar colectivamente durante el Simposio. De este modo, los conocimientos pedagógicos plurales implicados en el oficio de enseñar formaban hilos que se transformaron en artefactos narrativos, permitiéndonos ser autores/as y creadores/as de nuestra práctica y conocimiento.

Optamos por el círculo de conversación, basado en el enfoque narrativo, para abrir la posibilidad de un espacio de diálogo, es decir, una renovación de las diversas formas de pensar y llevar a una práctica docente (con)viviendo y (con)fluyendo en red, sobre todo, a través de la escucha significativa y afectiva del otro para compartir la realidad específica entre la escuela y la universidad, caminando juntos, con sus conocimientos plurales, así como la enseñanza y la investigación, en una educación basada en la emancipación, empoderando el conocimiento.



La profesora Danise Grangeiro (Red Travesías del Sur, Argentina) contribuyó al Simposio con una narración sobre la importancia del "yo" en la investigación como otra forma de hacer Ciencia, basada en este principio, en el que nos desbordamos en nuestra investigación, alejándonos de la neutralidad. Relata una conversación que mantuvo con su hija, que está en proceso de aprender a leer/escribir y escribía una carta a su padre. Su hija le preguntó: "Mamá, ¿cómo se escribe "yo"? A partir de esta pregunta, nos invita a reflexionar sobre el proceso de escritura e investigación en el que encontramos, redescubrimos nuestro Yo.

A través de esta narrativa, explica la importancia de este protagonismo en los relatos de experiencias que surgen de la investigación de la tesis doctoral que está en construcción. En este contexto, dijo que el intercambio de cartas narrativas acoge y reconoce que el investigador no está sólo en el viaje doctoral, sino que el género epistolar es una forma de escribirnos en el mundo - son travesías sudamericanas - en las que narrar (uno mismo), en el intercambio de cartas, es una forma de construir la investigación a partir de un protagonismo del Yo.

También lo corrobora la profesora Isela González (RedTEC de Michoacán, México) al hablar del impacto de la narrativa en los talleres de investigación narrativa: al escribir una carta reconocemos al otro, es decir, escribir es un encuentro con la experiencia, un reencuentro con uno mismo y con los otros. Por lo tanto, cohabita un mundo diferente al de la autobiografía, la humanización y la transformación del conocimiento, en el que el conocimiento/fenómeno a investigar es narrado desde una perspectiva autobiográfica.

Por lo tanto, a través de las narrativas biográficas y autobiográficas, buscamos una (re)fabricación de la enseñanza basada en nuevas prácticas de acción, investigación, formación y transformación. Por ello, (re)afirmamos que narrar es un acto poético, estético y político (Suárez, 2014). Por ello, defendemos la importancia de estar en espacios que visibilicen las experiencias de vida formativa de los docentes, porque creemos que investigar con narrativas es una forma de no desperdiciar las experiencias vividas, es decir, el acto de narrar es un camino que impulsa comprensiones sobre lo que sucede en las escuelas, en las investigaciones, en las vidas y en los colectivos. En este sentido de potenciar y hacer circular la pluralidad de voces, abrimos la posibilidad de hacernos eco de prácticas cotidianas del movimiento espiral para (re)pensar y reflexionar sobre las instituciones con las comunidades escolares y académicas, promoviendo la (auto)formación docente.

Destacamos, también, la contribución de la profesora Inês Bragança (Investigación en red - experiencias instituyentes de formación docente, Brasil) que comenzó su intervención proponiendo la investigación colectiva desde una perspectiva en red, rizomática. Anuncia cómo el trabajo en red nos proporciona un repertorio compartido sobre el oficio de enseñar, narrar, vivir - en movimientos horizontales y dialógicos que permiten que los silencios también hablen y sean escuchados. La investigación en red se vive entre lugares, entre redes.

El Simposio Latinoamericano de redes de docentes-investigadores fue un espacio denso y potente de transformación de contextos, territorios y lugares nutridos por las singularidades de cada individuo y colectivo, la idiosincrasia. En este sentido, las conversaciones en torno a las experiencias de los docentes-investigadores presentes en el encuentro fueron configurando y delineando territorios abiertos y dispuestos a tejer



públicamente narrativas sobre algunos aspectos interesantes del proceso de producción y el propósito principal de cada investigación.

La profesora Ana Arévalo (Centro de Estudios Pedagógicos, Chile), autora del campo de la narrativa (auto)biográfica, explora epistemologías emergentes para la construcción de conocimiento desde la experiencia docente, describe la importancia de trabajar con los relatos de los profesores como una experiencia cognitiva y sensorial. Somos portadores de palabras, una epistemología del afecto: ¿qué hacemos con lo que nos atraviesa? ¿Qué nos ocurre con los relatos? Una epistemología del afecto nos devuelve a los gestos, al tacto, al diálogo con los relatos, a la transformación de la mirada que nos lleva a una hermenéutica colectiva - doble autoría de los que escriben y de los que leen.

El profesor investigador Mauricio Rojas (Centro de Estudios Pedagógicos, Chile) propone plantear las preguntas de los talleres de investigación pedagógica: ¿qué me hacen los relatos de los demás? ¿Cómo afectan las historias en lo personal? ¿Y en el colectivo? Las narrativas docentes nos transforman porque nos habitan. Hay una polifonía de historias.

Para el profesor Gabriel Roizaman (RFDyNP - Red de Formación Docente y Narrativas, Argentina) las narrativas son un movimiento a contracorriente de los contextos políticos - el vínculo entre las redes de docentes y las universidades. La preocupación de las redes está en el contexto de las prácticas docentes - un laboratorio de experimentación basado en la curiosidad y la indagación. El profesor Juan Chagoya Hurtado (RedTEC de Michoacán - México) colabora con esta idea tejiendo saberes pedagógicos desde una perspectiva militante. Los sueños se hacen posibles con/mediante la narrativa. Las narrativas pedagógicas, al ser documentadas, fortalecen el poder de la palabra.

Este Simposio propició movimientos rizomáticos de redes de docentes investigadores en un doble movimiento: contar a otros y contar con otros en una ronda de conversación sobre el oficio de enseñar y ser investigador conformado en redes de investigación-formación docente en América Latina, una producción colectiva de conocimiento, propugnando así el intercambio y el reconocimiento de la experiencia con la investigación narrativa y el conocimiento, a partir del trabajo conjunto de investigadores de diferentes países de América Latina.

Por lo tanto, es importante reforzar el fortalecimiento de las redes latinoamericanas, no sólo como una asociación entre redes de instituciones, sino como una red colectiva que crea las condiciones institucionales, epistemopolíticas, metodológicas y de enunciación para que los profesores cuenten su historia e investiguen su experiencia. Incentivando la democratización de los conocimientos, debates y reflexiones en el colectivo de investigadores en red, alimentando posibilidades de interpretaciones plurales/múltiples, develando los tejidos sociales, culturales, políticos y pedagógicos de cada realidad vivida y narrada. En este sentido, el colectivo de investigadores está configurando y anunciando las redes de investigación y formación docente en América Latina.

Referencias Bibliográficas

- Freire, P. (1979). *Pedagogía do Oprimido*. 7ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Suárez, D. (2014). *Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina: un mapa imperfecto de un territorio en expansión*. Revista Mexicana



de Investigación Educativa - RMIE, V. 19, N. 62, p. 763-786.

Notas

¹Doctoranda en Educación en el programa de formación específica en Investigación Biográfica y (Auto)Biográfica Narrativa en Educación - Universidad Nacional de Rosario (UNR) - Argentina. Máster en Ciencias de la Educación - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) - Portugal. Psicopedagoga - Universidade Cândido Mendes (UCAM) - Brasil. Pedagoga - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) - Brasil. Miembro del equipo de investigación del Proyecto - Oficio docente, relatos de experiencia y saber pedagógico: dispositivos, prácticas y discursos en la formación docente - Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (IICE-FFyL-UBA). Profesora de Educación Primaria de la Escuela de Aplicación del Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

²Doctoranda en Educación (UNEB/PPGEduC y UBA/Filo-IICE). Maestra en Educación (UNEB/PPGEduC). Posgrado en Gramática y Texto y Metodología de la Enseñanza Superior (UNIFACS). Licenciada en Letras (UNIJORGE). Profesora y investigadora de la educación Básica en la Red Municipal de Lauro de Freitas/Bahía. Integrante del Grupo de Investigación Docencia, Narrativa y Diversidad en la Educación Básica/ DIVERSO; del Colectivo Baiano de Docentes Narradores/CBDN; de la Red de formación: narrativas y experiencias/RED FORMAD; de la Red Travesías Del Sur en la América Latina.

³Profesora Asociada en la Universidad Federal de Rio Grande y en el Programa de Postgrado en Enseñanza de las Ciencias de la FURG, Brasil. Postdoctorado en Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas por la Universidad de Buenos Aires. Doctorado y Maestría en Enseñanza de las Ciencias por la Universidad Federal de Rio Grande. Profesora colaboradora del Programa de Investigación Narrativa y (Auto)biográfica del Doctorado en Educación de la Universidad de Rosario (UNR), Argentina. Líder del Grupo de Investigación Tramas Narrativas en Educación. Co-coordinadora del Colectivo Brasileño de Redes de Investigación-Formación y coordinadora de la Red Cirandar: círculos de investigación en la escuela.

⁴ Investigación en red - Experiencias instituyentes de formación docente; Red Travesías del Sur; RFDyNP - Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas; RedTEC de Michoacán – México, Red de Escuelas Normales del Noroeste de México, Red Formad – Red de Formación Docente: Narrativas y Experiencias, REDEALE - Red de Profesores que Estudian y Narran sobre Infancia, Alfabetización, Lectura y Escritura; Red Cirandar de Investigación en la Escuela; Red de Escuelas Normales CABA - IICE UBA; Universidad de Los Lagos; Universidad de la República Uruguay; Universidad Católica de la Santísima Concepción, Secretaría de Educación Pública – México; Universidad de Antioquia, Núcleo de Estudios Curriculum, Conocimiento y Experiencia Educativa - Universidad de Chile, Centro de Estudios Pedagógicos - Universidad de Chile.

PRESENTACIÓN AL DOSSIER “EL GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y ESTUDIOS CULTURALES EN TRES GÉNEROS EN DESCOMPOSICIÓN”

María Alejandra Estifiqué¹
Luis Porta²
Francisco Ramallo³



ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/09rnmea4x>

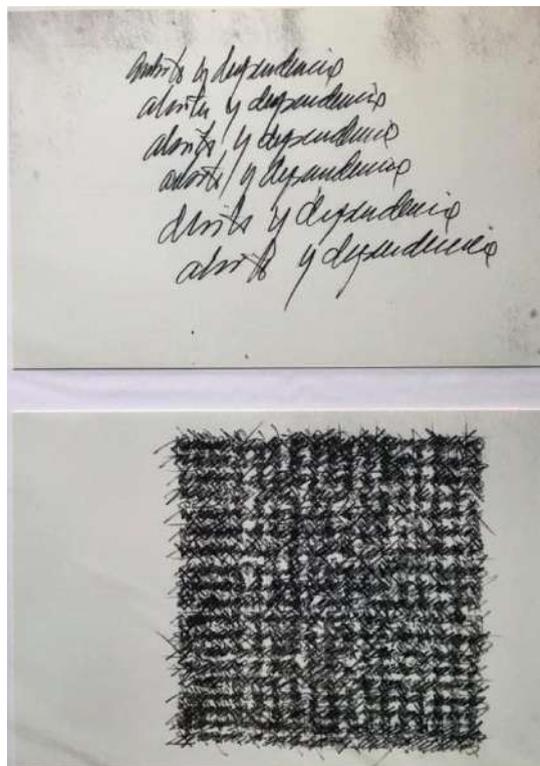


Imagen 1. Dibujos previos, Estifiqué (2014).

Este entramado de textos, conversa con el valor de la academia supeditada a las artes y la investigación narrativa es educación. La edición de los mismos acompaña un tejido

en espiral, plegable y roto que va de un lado a otro de los bordes del conocimiento. En su unidad circular, se cierra y se abre al mismo tiempo en las voces que hemos retomado de nosotros (Estifiqué, 2020; Porta, 2021 y Ramallo, 2023). Recupera tres géneros en descomposición de una tradición narrativa y autobiográfica que desde hace más de dos décadas tiene como epicentro al Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (en adelante GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, en narrativas ancestrales que transmiten intergeneracionalmente legados que democratiza la ciencia y sensibiliza la docencia.

Desde el año 2003 el GIEEC alojó a la investigación narrativa y autobiográfica en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, como una manera de ampliar los géneros científicos reconocidos. En este dossier se enhebran tres géneros en descomposición, no sólo por su emergencia en términos de investigación, sino también por sus enlazamientos en el currículum docente compartido en el Departamento de Ciencias de la Educación.

Los textos, en su mayoría, provienen de algunas de las presentaciones compartidas en el III Simposio de Estudios Descoloniales “Paisajes atávicos en los 20 años del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales” que se desarrolló el 23 y 24 de noviembre de 2023 en el Centro Cultural Victoria Ocampo en Mar del Plata. El simposio reconocía a esta comunidad como un refugio para la realización de investigaciones científicas con un enfoque descolonial, ecofeminista y queer. Articulando actividades de investigación con la enseñanza y extensión universitaria, este enclave anuda aspectos que no son reductibles a una transmisión de experiencias sino que son herencias abiertas y dispuestas a la re-inención del sur y los sures que habitamos. La perspectiva narrativa asume una adscripción ontológica, metodológica, conceptual y contextual que en su comprensión epistémica profundiza indeleblemente experiencias de investigaciones autobiográficas, territoriales y comunitarias.

Si bien en estas dos décadas en el GIEEC van cambiando los objetos de estudio, existe una continuidad respecto del sentido narrativo de la intimidad, con su nombrar se apuesta a expandir la rigidez de la ciencia clásica en su potestad realista. Biografiarnos como investigación repara nuestra distancia erótica con la normalidad institucional. Las prácticas del narrar con sensibilidad artesana, evitan el espontaneísmo ingenuo cuando conversan entre sí, asumiendo no sólo la función referencial del lenguaje sino sobre todo la función poética que entrelaza la experimentación del sentido sin tener que demostrar en todo momento la verificación factual de lo que es afirmado. Esta posición nos ha permitido hacer y ser lo que no es esperado.

Los seis primeros artículos constituyen un primer género en descomposición, que es matricial. Los textos y las voces de Gladys Cañueto, María Cristina Sarasa, Laura Proasi, María Marta Yedaide, Claudia De Laurentis y Gabriela Cadaveira contribuyen a cartografiar líneas de investigación narrativas en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Con las auto/biografías de seis profesoras de la Facultad de Humanidades co-formadoras y doctoradas en la tradición que el GIEEC instauró, este primer género es tan fundante como proyectual.

Los artículos de estas autoras no solo documentan un momento histórico de trabajo en conjunto al interior del GIEEC, sino que también siembran semillas para los futuros no normativos que esta agencia de observación impulsa. Le queda entonces al lector preguntar: ¿Qué nuevas preguntas surgen a partir de estos artículos? ¿Qué líneas de investigaciones se abren en el conjunto que enhebran? ¿Cómo se relacionan los textos entre sí? ¿Qué diálogos se establecen entre estas voces? ¿Qué tensiones o consensos

emergen? ¿Cómo han influido en la investigación educativa local en general, y en la investigación narrativa en particular? ¿Qué nuevas formas de narrar y de investigar están surgiendo a partir de esta descomposición? ¿Cómo se hibridan las diferentes tradiciones y metodologías? ¿Qué desafíos plantea la descomposición de este género para la investigación educativa? ¿Cuáles son sus límites y posibilidades? ¿Qué papel juega la escritura autobiográfica en la construcción de identidades académicas y en la resistencia a los discursos hegemónicos? ¿Qué implicaciones tienen estas autobiografías para la formación de nuevos investigadores? ¿Cómo pueden inspirar a otros a emprender sus propias investigaciones narrativas?

Mientras preguntamos, nos movemos por territorios cercanos. Emergen deseos, ilusiones y proyectos en la cercanía con colegas de otros espacios, las amistades con otras comunidades y las tribus con las que nos fuimos entrelazando. Julieta Sbdar Kaplan, Inés Ichaso y Cyntia Bustello, nos traen desde las redes pedagógicas con la investigación una reactualización de la documentación narrativa que se desarrolla en la Universidad de Buenos Aires con un álbum de postales en contextos de encierro. Como un lápiz que continúa en el lienzo la escritura Hugo Merchan Arias localiza su trabajo en nuestra comunidad como parte de una investigación sobre las narrativas dominantes de la masculinidad tóxica en varones con comportamientos de riesgo en Ecuador. Rui Mesquita y Mauricio Antunes, abren la narrativa a la vida con su texto sobre las posibilidades de una escuela diferente en Santarém, Pará (Brasil) valoriza la noción de comunidades educativas. La brújula se acerca cuando Mónica Rengifo Oyarce presenta una reflexión con la biodanza en educación, registrando desplazamientos epistémicos hacia pedagogías encarnadas en las corporalidades. Estos segundos géneros hacen de lo foráneo una ilusión en la experiencia de vida, alcanzando su máxima exquisitez con la voz y texto de Marcela Ristol para repensar el museo en clave narrativa.

Los segundos géneros componen una excelente observación sobre el rol del GIEEC como un espacio de diálogo y expansión de la investigación narrativa en educación a escala interregional. La mención de las colaboraciones entre Brasil, Chile, Ecuador y Argentina enriquece aún más este panorama, subrayando la dimensión transnacional y multilingüe de estas investigaciones. Preguntamos, entonces, ¿cómo ha facilitado el GIEEC la construcción de redes de investigación a nivel regional y global?, ¿De qué manera se han transferido los conocimientos y las metodologías entre los diferentes contextos involucrados?, ¿Ha tenido el GIEEC alguna influencia en las políticas educativas de los países participantes?, ¿Cómo las diferentes perspectivas culturales y lingüísticas han enriquecido las investigaciones?, ¿Qué oportunidades se abren?, ¿Cómo se han traducido y adaptado los conceptos y las metodologías de la investigación narrativa a diferentes contextos culturales?, ¿Qué elementos comunes han forjado una identidad compartida entre los investigadores involucrados?, ¿Cómo se ha construido una comunidad de práctica basada en la colaboración y la solidaridad?, ¿Qué legado deja esta comunidad para las futuras generaciones de investigadores?, ¿Cómo se articulan las dimensiones personales, políticas y epistemológicas en estas investigaciones transnacionales?, ¿Qué implicaciones tienen estas investigaciones para la formación de investigadores y docentes en América Latina?

Los terceros géneros, como los alimentos, nutren una curricularización narrativa que aloja a Descomposiciones.lab, un laboratorio creado en la Facultad de Humanidades en torno a las artes, educaciones y narrativas. Natalia Arce inicia el movimiento con una pregunta ¿cómo salir de la matrix académica? en el marco de su investigación postdoctoral que sistematiza propuestas para investigar reivindicando la soberanía

creativa en clave narrativa. María Laura Gallasse destaca los aportes de una investigación sobre la importancia del juego y el jugar con las biografías lúdicas como investigación narrativa. Julieta Mirella Paladino Ottonelli, vuelve al origen y convierte en cero a esta narrativa. Su texto es circular y vuelve al inicio una y mil veces más. Claudia Blanco recompone una investigación narrativa con la maestría en plastilina y desde allí cuestiona la compulsión racional de la academia en la que nos hemos formado. Luciana Berengeno favorece una re-conexión con el mundo, a partir de remarcar los modos en que la investigación narrativa favorece el tránsito de lógicas dualistas hacia relacionalidades poéticas. María Alejandra Estifique, Luis Porta y Francisco Ramallo, editores de este dossier, comparten un texto que aloja el corazón de esta narrativa: Un laboratorio de géneros en descomposición. Ávida observación sobre la dimensión íntima, cotidiana y doméstica que estas investigaciones aportan al campo educativo.

Al incorporar estas esferas de la experiencia, se amplía significativamente el espectro de lo que se considera conocimiento válido y relevante en el ámbito académico. La pregunta queda en vuestra lectura ¿Cómo se entrelazan en estas investigaciones las experiencias personales, las prácticas educativas y los contextos socio-históricos en los que emergen?, ¿De qué manera se concibe la educación como un proceso en constante descomposición?, ¿Qué implicancias tiene esta concepción de la educación para las prácticas pedagógicas?, ¿Qué nuevos conocimientos emergen al incorporar lo íntimo y lo cotidiano en la investigación?, ¿Cómo las narrativas contribuyen a la construcción de identidades profesionales y personales?, ¿Qué papel juega la narrativa en la resistencia a los discursos hegemónicos y en la transformación de las prácticas educativas?, ¿Cómo se incorporan en estas investigaciones las voces de los diferentes actores educativos?, o cómo hacer de este texto un comienzo oportuno.

A partir de estos tres géneros, el GIEEC se configura como un espacio donde convergen diversas investigaciones, tejidas a partir del reconocimiento mutuo como comunidad. En una conversación íntima, anudamos experiencias que han mantenido una constante en el GIEEC: inventar lenguajes que permitan comprender la complejidad de nuestras culturas. Este tapiz de narrativas rinde homenaje a nuestra comunidad y celebra la importancia de preservar nuestro patrimonio cultural inmaterial, destacando la armonía y el respeto por los ambientes narrativos como fundamentos de nuestra existencia. Nuestra relación con los modos de conocer es cercana a la belleza y la sabiduría que esta comunidad de aprendizaje generó como primer paso de vida.

Referencias

Estifique, M.A. (2020). “Desacelerar con aromas domésticos: Notas para una quietud activista”. *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades* N°21.2, pp-179-187.

Porta, L (2021) *La expansión biográfica en la investigación educativa*. Buenos Aires: Editorial FFyL-UBA.

Ramallo, F (2023) Síntesis: Flujos sensoriales de la investigación en Educación. *Revista Debates Insubmisos Año 6, v.6*. Pp. 306-328.



Notas

¹ Ambientalista doméstica, artista visual, escenógrafa y directora de arte. Es Doctora en Educación y extensionista en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Es Miembro de la ONG Mar del Plata Cine y de la Red de Investigaciones-vidas en educación. Se especializa en investigación performática, en sus presentaciones a congresos y publicaciones académicas socializa experiencias de investigación doméstica. estifique@gmail.com

² Profesor Titular en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata e Investigador Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Secretario de Investigación y Posgrado. Correo electrónico: luporta@mdp.edu.ar

³ Investigador asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) y profesor adjunto regular en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades. Coordinador de la Red de Investigaciones-Vidas, Director del Grupo de Extensión Pedagogía y codirector del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Correo electrónico: franarg@hotmail.com



EL TIEMPO EN MÍ: AUTO-BIO-GRAFÍA

TIME WITHIN ME: AN AUTO-BIO-GRAPHY

Gladys Cañueto¹



ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/hc3u0j48v>

Resumen

Este artículo propone una reflexión sobre la multidimensionalidad del tiempo en la experiencia docente. A través de un enfoque autobiográfico se explora la compleja intersección de diversos tiempos que coexisten y se entrelazan en la práctica pedagógica. Se destaca, entonces, cómo el tiempo social, histórico, escolar y personal se entretajan en la vida del docente, influyendo en sus decisiones, relaciones y concepciones de la enseñanza. Al analizar estos múltiples tiempos, la investigación invita a los lectores a considerar su propia práctica docente y a reconocer la influencia de los diferentes tiempos en su quehacer cotidiano. Al hacerlo, se contribuye a una comprensión del trabajo docente y de los desafíos que enfrentan los educadores en la actualidad.

Palabras claves: Autobiografía, Investigación Narrativa, Enseñanza, Educación, Tiempo.

Abstract

This article proposes a reflection on the multidimensionality of time in the teaching experience. Through an autobiographical approach, it explores the complex intersection of various times that coexist and intertwine in pedagogical practice. It highlights how social, historical, school, and personal time are interwoven in the life of a teacher, influencing their decisions, relationships, and conceptions of teaching. By analyzing these multiple times, the research invites readers to consider their own teaching practice and to recognize the influence of different times in their daily work. In doing so, it contributes to an understanding of the work of teaching and the challenges faced by educators today.

Keywords: Autobiography, narrative research, teaching, education, time, subjectivity.

Introducción²



Imagen 1. Caracola de Mar, producida con IA (2024).

Las caracolas (caracoles marinos, moluscos gasterópodos que viven en ecosistemas acuáticos) se pueden encontrar en las aguas de casi todo el planeta, y sus conchas vacías suelen ir a parar a las playas. Son animales que han convivido con el ser humano a lo largo de toda su historia y, de hecho, son mucho más antiguos que este. Por esta razón, las caracolas, en especial sus caparazones, han sido utilizadas para distintos fines en culturas bien alejadas en tiempos y espacios.³ Recibiendo todo tipo de lecturas y asociaciones simbólicas, en la mayoría de las culturas las caracolas tienen dos significados bien diferenciados. Al primero se lo asocia con el agua primitiva, antecesora de la tierra y de todas las formas de vida terrestres y el segundo se asocia con la música, pues las conchas de estos animales fueron utilizadas para hacer instrumentos similares a las trompetas actuales. De esta manera, la caracola es una reminiscencia del origen, de la creación, de la nada y del mundo anterior. Por esto, la caracola es soplada para evocar a los ancestros y a los dioses, para recordar el mundo primordial y los designios de los creadores. Ha sido utilizada por los lamas tibetanos, los brahmanes y los maoríes en sus ceremonias espirituales y es enterrada junto con los muertos en los actos fúnebres yóguicos. Además de este uso ritual, las caracolas son sopladas para provocar un sonido perturbador, que inspira terror a quien lo escucha; este sonido es asociado con el infierno y con el mundo de los muertos y por lo mismo utilizado como cuerno de guerra, para espantar al enemigo y para tener a los ancestros del lado de los guerreros.

Por ser un animal marino, la caracola es un elemento y una reminiscencia del agua y del mar. La teoría de la reminiscencia es una teoría del conocimiento según la cual conocer es recordar. Por la forma espiralada de su concha, es un símbolo del paso de los días y las noches, del tiempo, del infinito y de lo eterno. Así, la caracola, en tanto tiempo y luna simbólica, domina las mareas, las estaciones y los ciclos de los cultivos. Es un eje que comunica el agua, la tierra y el cielo. En varias culturas también se asocia a la caracola, como el caracol, y la concha con el sexo femenino, ya sea por su forma similar a la vulva, o ya sea por su movimiento en la marea, su



viscosidad, su apariencia, su relación con el agua o el tacto que produce este animal. De esta forma, la caracola sería un símbolo de lo femenino, de la mujer. Esta lectura simbólica también se puede encontrar en los aztecas, para quienes representaba la preñez y el parto, debido a la semejanza entre la concha y el vientre de la mujer embarazada. Mientras tanto, para los nativos de Dahomey, en el oeste de África, se pensaba al caracol como un receptáculo de esperma y, por tanto, del origen de la vida. De esta forma, la caracola remite nuevamente al inicio y a lo primordial.

La espiral es un símbolo que se puede encontrar en la mayoría de las culturas de todo el mundo. Esto se debe a que es una forma frecuente dentro de la naturaleza, como ocurre en la organización de los pétalos de algunas flores, en la forma de la concha de los caracoles, en los remolinos de los mares y los ríos, en los tornados, en la forma de la galaxia, en el orden de los cabellos de la cabeza, en la huella digital, etc. Así pues, dada su omnipresencia, la espiral es un símbolo que ha acompañado al ser humano a lo largo de su existencia, teniendo diferentes interpretaciones en cada cultura que se ha apropiado de ella.

La figura de la espiral consiste en una línea curva que nace en un centro y se va enrollando alrededor de este sin cerrarse, sino, por el contrario, haciéndose cada vez más grande. Esta figura remite al infinito, pues crece desde el centro hacia afuera; y también a lo cíclico, pues crece y avanza siguiendo un patrón, unas repeticiones y unas formas preestablecidas. Por tanto, la espiral es casi universalmente un símbolo del tiempo, del crecimiento, del cosmos, del espacio, del laberinto, de la resurrección, de la restauración, de la vida, del origen, de lo primordial, del erotismo, de la extensión, del desarrollo, del progreso, del infinito, del curso de los días y de lo eterno. Otra interpretación que realizan muchas culturas es la de asociarla con el sol, cuya figura determinada, de disco, se encuentra en el cielo pero cuyos rayos se extienden hasta la tierra y hasta el infinito. En oposición, también se le relaciona con la luna y, por ende, con lo femenino. Esta asociación se debe principalmente a que la espiral se puede encontrar en las caracolas, las cuales provienen de lo profundo del mar, del líquido primordial, del útero de la madre cósmica y primera.



Imagen 2. Ilustración de Gabriel Pacheco, reproducción (2022).

De esta manera, en varias culturas se asocia a la espiral con el sexo femenino. En muchas culturas, la espiral no se suele utilizar como un símbolo aislado sino acompañada de otra espiral. Esta doble espiral representa así los polos opuestos y complementarios del universo, como la muerte y la vida, la destrucción y la creación, el día y la noche, lo finito y lo infinito, la luz y la oscuridad, el bien y el mal, la tierra y el cielo, lo negro y lo blanco, el movimiento y la pasividad; etc. Este símbolo se puede encontrar en el Oriente, como en China, donde representa el yin y el yang, y también se puede encontrar en Occidente, como en la antigua Grecia, donde representaba las dos serpientes que se enroscan en el caduceo de Hermes (Mercurio). Además de estas lecturas, dado que las dos espirales contienen elementos contrarios, se tiene al símbolo en su conjunto como una representación del equilibrio, de la armonía, del orden, del cosmos, del universo y del todo.



Imagen 3. La autora, fotografía familiar (1973).

Hace un tiempo me dí cuenta que desde muy niña las caracolas han estado en mi vida. Desde mis primeros recuerdos las caracolas han sido objeto de fascinación y misterio. Las recuerdo en el jardín de mi casa, en cajones, en repisas, como objetos decorativos. Me gustan, me atraen, me acompañan y puedo pasar horas en la playa observando y eligiendo aquellas caracolas que a mi entender se destacan por sobre otras.... Al momento de escribir este párrafo reflexiono si ellas no me han elegido a mí. Su forma espiralada me hace pensar en el origen, en las vueltas de la vida, en los caminos por los que volvemos a pasar pero de otra manera, en la experiencia de vivir como seres únicos e irrepetibles y en la vida como experiencia con otros, en los sueños propios y en los compartidos, en el deseo de saber, de conocer, y de encontrar respuestas. Las caracolas me remiten a ese sentido de lo infinito que nos propone cada vida finita en su devenir, al Tiempo. Estoy nuevamente en la playa parada frente a una gran cantidad de caracolas y conchas marinas; me dispongo a seleccionar las diferentes, las que no se parecen a otras, las que pueden ofrecer un sonido distinto al llevarlas a mi oído. Me propongo usar mis sentidos para poder captar todo lo que tienen para comunicar y mostrar su belleza particular y única. Al igual que en la playa me dispongo a disfrutar del espacio, del tiempo, de las narraciones y del proceso.



Imagen 4. La autora recibiendo su título, archivo personal (1989).

Para contar mi propia historia profesional necesito hablar de dos momentos que se relacionan y entrecruzan. El primero tiene que ver con la elección de ser docente a los quince años, influenciada por mi gusto por la lectura, y por las historias que narraban mis profesores de la Escuela Nacional de Comercio N°1 Manuel Belgrano de Mar del Plata. Esta decisión se materializó a los dieciocho años, en el contexto de la apertura democrática luego de la última dictadura militar, al seguir el profesorado en Historia en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata para finalmente ejercer la profesión docente en el nivel secundario público y privado de la Provincia de Buenos Aires hasta el año 2016.

El segundo momento se relaciona con mi ingreso a la Universidad en el 2000 como ayudante de la cátedra Problemática Educativa, la incorporación a grupos de investigación y posteriormente la realización de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria. Cada uno de estos momentos y el camino transitado se vuelven vitales para dar sentido a la elección del tema a investigar y a su problematización. Podría decir que personalmente la docencia universitaria en paralelo con la docencia de nivel medio se planteó como un desafío que implicaba no sólo nuevas lecturas sobre los temas de educación que me permitían mirar y reflexionar mi práctica cotidiana en los dos niveles sino también definir una nueva manera de enseñar, alejada de los modelos tradicionales transmitidos, que implicaba sujetos, contextos, curriculum y políticas de educación que en acto se presentaban como universos diferentes pero complementarios. Es aquí en donde la Carrera de Especialización significó un punto de partida para abordar temas de la enseñanza desde el nivel superior que permitieron dar luz a las maneras de hacer docencia en la Universidad a partir de analizar mi propia práctica en la asignatura.

El segundo momento se asocia a mi participación en grupos de estudio, en un comienzo a cargo del Dr. Luis Porta y su Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad

Nacional de Mar del Plata, con el que trabajé en el proyecto sobre “Buenas Prácticas y Formación del Profesorado en Inglés: Aportes para la Nueva Agenda de la Didáctica” (2003-2005) a partir de una perspectiva narrativa. Partiendo del interés en la comprensión de la buena enseñanza, las entrevistas biográfico-narrativas en particular y la investigación narrativa han promovido luego de más de quince años de investigación la aparición de categorías potentes como la enseñanza apasionada, la intimidad entre la profesión y la vida, la urdimbre ética entre intelecto y afecto, el profesor memorable. Las preguntas rectoras que guiaron la elección del tema de mi tesis y su problematización se gestaron a partir de estos conceptos y categorías que se complementaron con los aprendizajes realizados en el grupo GIEDHICS y en el Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE). El camino transitado por estos grupos y el propio ejercicio de la profesión me han conducido a indagar sobre las acciones que los docentes despliegan para enseñar historia en determinados contextos, el fundamento epistemológico que las promueven, las decisiones curriculares que realizan, como así también las marcas de sus biografías personales y profesionales. Son estas las preocupaciones que me impulsaron al tema de mi tesis doctoral “la enseñanza de la Historia en el nivel secundario municipal y específicamente las buenas prácticas de los docentes que promueven el pensamiento histórico. Dirigida por el Dr. Francisco Ramallo y co dirigida Por la Dra. Yedaide que defendí en marzo de 2023.



Imagen 5. La autora con sus directores, en la defensa de su tesis. Archivo personal (2023)

Dichas preocupaciones se enlazan en Tiempos, saberes experiencias y narraciones que entrecruzan vivencias, sentires, enlazamientos, deseos, pertenencias de los docentes en su labor cotidiana y de la mía propia en un devenir. Desde aquí sostengo la adopción del enfoque auto- biográfico narrativo desde la dimensión íntima para bucear en los mares profundos de la experiencia que habito como investigadora (Ramallo y Porta, 2021). La perspectiva de la experiencia consiste mirar la educación, que se mueve entre lo subjetivo y lo objetivo, esto es, entre el interior y el exterior, que necesita mirar hacia dentro tanto como hacia fuera, que va y viene entre lo micro , lo cercano e inmediato a la experiencia y lo macro,

aspectos estructurales, institucionales, ideológicos, etc., que cobran valor en la medida en que pueden ser, reconocidos en la forma en que se hacen presentes en, o afectan a lo que se vive y a cómo es vivido. (Contreras, 2010; Paley 2006).



Imagen 6. Fotografía de la autora dando clases, archivo personal (2019).

¿Cuántos tiempos se conjugan en la tarea docente cotidiana? Podríamos decir que se entrecruzan: El tiempo social con los ritmos de la vida en la sociedad en la que estamos insertos, en el país, en el barrio. El tiempo histórico con los ritmos de recuerdos, de tradiciones, de huellas en la memoria de la vida social, pero también de la vida institucional y la vida personal. El tiempo de la escuela con los ritmos familiares, ritmos infantiles, de adolescentes, de jóvenes. Los ritmos de los turnos de las escuelas: mañana, tarde, noche /el contraturno/ lo extraescolar. Los ritmos del calendario escolar, ritmos de enseñanza y de recreo. El tiempo propio vinculado con el ritmo generacional, de género, de creencias, de formación profesional. La vivencia del tiempo en la escuela se compone de la intersección de todos estos tiempos, que se combinan, tensan, contradicen, complementan y asocian, componiendo la rítmica del universo escolar en donde se desarrolla la tarea.

Sostiene el filósofo Amador Savater (2019) que compartimos una época cuyo "modelo dominante de ser es el "sujeto de rendimiento": constantemente movilizado, disponible y conectado, siempre gestionando. Este sujeto de rendimiento nunca está en lo que está, sino más allá, en constante autosuperación y competencia con los demás, forzando al mundo para que rinda más y más". El presente que se vive sólo es un medio de otra cosa: algo mejor que nos aguarda después, luego, más tarde. A este estado de cosas, a este tiempo sin tiempo, lo denomina crisis de la presencia, crisis que nos habla de una dificultad de acceso a la experiencia del presente.



Imagen 7. La autora en su viaje de estudios a Suecia (2011), archivo personal.

Lejos de pensar en gobernar el tiempo, en sujetarlo, Savater sostiene que estar presentes es estar atentos. Atender es aprender a esperar. Todo lo contrario de los impulsos que nos dominan hoy día: impaciencia, necesidad compulsiva de opinar, de mostrar y defender una identidad, falta de generosidad y apertura hacia la palabra del otro, intolerancia a la duda, googleo y respuesta automática, cliché. El embotamiento actual de la atención está relacionado con estas formas de saturación. Atención, continúa diciendo, es la facultad necesaria para sostener situaciones de no saber. Es la capacidad sensible que nos permite leer señales no codificadas: energías, vibraciones, deseo. Nuestro tiempo es algo propio, algo que nos ocurre y en el que podemos intervenir activamente convirtiéndolo en un tiempo vivido, sentido y conscientemente asumido por cada uno. Finalmente Vivir es hacer la experiencia a través del tiempo. Pero ésa es sólo una forma de ver el tiempo. Antropoceno, parece que llegó para quedarse; es un tiempo inmensamente viejo y muy nuevo a la vez: el tiempo de la tierra que ha venido a trastornar nuestra economía del tiempo (Hartog, 2020). El tiempo como aquello inasible, infinito pero que también puede en su capacidad de desdoblamiento tornarse íntimo y finito nos permite a través de la narración encontrar el sentido de la vida (Arfuch, 2016).

Referencias Bibliográficas

- Arfuch, L (2016) *Pensar este tiempo: Espacios, afectos, pertenencias*. Buenos Aires Prometeo.
- Contreras Domingo, J (2010). Tener historias que contar: profundizar narrativamente en la educación. *Roteiro (Joacaba)*, 41(1), 15-40.
- Hartog, F (2020). De *Regímenes de historicidad a Chronos*. Una historia del tiempo en Occidente



- Paley, Vivian G. (2006): El niño que quería ser un helicóptero. El empleo de la narración de historias en la enseñanza. Buenos Aires. Amorrortu.
- Ramallo, F; Porta, L y Yedaide, MM (2021) "Alter(n)ando las condiciones de autoridad de la investigación narrativa contemporánea: amarres, enredos y desgarrros". Espacios en Blanco. Revista de Educación, N° 31, vol. 2, jul./dic. 2021, pp. 381-396. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.
- Savater, A. (2019). "Ausentarse: la crisis de la atención en las sociedades contemporáneas". Blog Interferencias, 12 de abril de 2019.

Notas

¹ Doctora en Humanidades y Artes mención Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Docente, Investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Co-Directora del Grupo de Investigación de Prácticas y Experiencias en Territorios Educativos y Culturales (GIPETEC). Miembro del Grupo de Investigación en Subjetividades y Escenarios Educativos. (GIESE) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) E-mail: canuetog@gmail.com

² El presente artículo es el resultado final de una investigación postdoctoral en Ciencias Sociales y Humanas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

³ El presente artículo se compuso a partir de dos momentos vitales que se traducen en dos maneras de escribir que hago propia. Uno responde a la forma académica cuya escritura se realizará en párrafos cuya alineación estará justificada mientras que el otro se desenvolverá en un tomo más íntimo que el lector observará a partir de una alineación hacia la derecha



CONTINUIDADES DEL SIGNIFICADO NARRATIVO DE NUESTRAS VIDAS

THE CONTINUITY OF THE NARRATIVE MEANING OF OUR LIVES

María Cristina Sarasa¹



ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/m5pwrqamq>

Resumen

Este trabajo aborda una breve lectura personal del libro *La crisis de la narración* de Han. Este repaso habilita una reflexión sobre cuatro columnas de la narrativa que respaldan y acompañan los procesos de contar en la vida y la investigación. La primera sostiene al ser y al estar en el mundo con alteridades cuyas existencias se justifican narrativamente. La segunda columna afirma el sentido de dicho ser en su temporalidad puesto que el significado del tiempo vivido se recobra a través de la narrativa. La tercera columna sustenta a la experiencia, que resulta la materia prima de la narrativa. La cuarta columna es la hospitalidad, que alberga a los relatos narrados y escuchados.

Palabras clave: narrativa; ser; temporalidad; experiencia; hospitalidad.

Abstract

This paper deals with a brief personal reading of Han's book *The crisis of narration*. This examination allows us to reflect on four narrative pillars that underpin the process of telling stories in actual life and in research. The first pillar supports the notion of being in the world with others, whose lives are narratively justified. The second pillar buttresses the concept of being in its temporality since the meaning of lived time is always retrieved through narrative. The third pillar maintains experience, the 'raw material' for narrative. The fourth pillar is hospitality, which hosts stories which are told and shared.

Keywords: narrative; being; temporality; experience; hospitality.

Introducción

En noviembre de 2023, el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, celebró sus veinte años de trayectoria. La conmemoración del feliz aniversario de dos décadas se realizó en el Centro Cultural Victoria Ocampo de la ciudad de Mar del Plata, en el marco del Tercer Simposio de Estudios Descoloniales, justamente denominado “Paisajes atávicos en los veinte años del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales”. El hilo conductor del evento giró en torno a la continuidad temporal del sentido narrativo de la intimidad. El panel que integraba la ponencia original, de la cual deriva el presente trabajo, se titulaba “Narrativas, docencias y memorabilidades”. La temática convocante del Simposio y la denominación del panel brindaban opciones que incluían la revisión de memorias de investigación y crecimiento acaecidas durante estos veinte años; el convite a reflexividades sobre la investigación narrativa bajo sus diferentes modalidades; o el análisis de textos presentes para evocar las continuidades del sentido de la narrativa en nuestras vidas.

La elección realizada para la presentación inicial, y para este trabajo, se inclinó por la última opción. Es decir que consideramos un texto actual para efectuar un breve repaso de las continuidades del sentido de la narrativa. A partir de una lectura sumamente reciente y personal (en octubre de 2023) de la obra de Byung-Chul Han *La crisis de la narración* (2023), nos propusimos un examen de cuatro pilares de la narrativa que han sido nuestro sostén y compañía durante estos veinte años del GIEEC. Estas columnas, estos soportes entrelazados que hemos escogido, son el *ser*, el sentido del tiempo vivido y recobrado, la experiencia y la hospitalidad.

El pilar del *ser*

Nuestro primer pilar sostiene al hecho de que la narrativa fundamentalmente nos remite a la dimensión del *ser* y del estar en el mundo, en nuestro hogar o fuera de él. Ya al inicio de su obra, Han manifiesta que la narrativa nos instala en el *ser*, nos brinda “un *lugar*” que hace que ese “*estar en el mundo*” sea “como *estar en casa*”, puesto que otorga “sentido a la vida” y le proporciona “sostén y orientación” (2023, p. 11, cursivas del autor).

Sin embargo, no estamos solos, estamos interconectadamente, (en *con-*) junto *con*, otros seres y otros objetos (Horrigan-Kelly, Millar, & Dowling, 2016) desde el nacimiento hasta la muerte. Somos y estamos sucesiva y continuamente, pero nunca fragmentariamente. En otras palabras, somos nosotros y somos *con* otros en el mundo. Así, nuestra propia vida resulta una narrativa y cobra sentido justamente ontológico a través de ella. Por lo tanto, podemos manifestar que una vida vivida es una vida narrada. De esta manera, la narrativa justifica la existencia humana ya que las vidas, para devenir verdaderamente tales, requieren y merecen contarse (Ricoeur 2005, 2008). En este sentido, narrativa y vida se entretejen de forma tal que:

para que el suceso más trivial se convierta en aventura, es necesario y suficiente contarle [...] el hombre es siempre un narrador de historias, vive rodeado de sus historias y de las historias ajenas, ve todo lo que le sucede a través de ellas; y trata de vivir su vida como si la relatara. (Sartre, 1979/1938, p. 70, mi traducción del original)

Estas palabras evocan la fuerza de la narrativa, que reside justamente en su capacidad de llenar de sentido al mundo. De suerte que no es suficiente vivir sino que se torna preciso vivir y contar y luego volver a contar y volver a vivir ese sentido ampliado, recobrado de los seres (Huber, Caine, Huber, & Steeves, 2014). Así es como la narrativa eleva a la vida por sobre la simple facticidad (Bruner, 2004).

En base a estas ideas, nos permitimos sustentar una concepción de la narrativa en términos de “una ontología—una fuerza intelectual que *es*—, forjando existencias y abarcando [una] totalidad de vidas, tanto en su [cualidad] como en su intensidad” (Sarasa, 2020, p. 306, cursivas de la autora). Los estudios *narrativos*, así como aquellos *con* narrativas, *de* narrativas y *sobre* narrativas constituyen una parte inescindible de quiénes somos, de nuestra ontología como investigadores o participantes. Se trata de una exploración de “*la realidad [que] es, también, aquello que está interiorizado en las personas*” (Davini, 1995, p. 116, cursivas de la autora). Por ello, la narrativa constituye una manera poderosa (quizás la más potente) de concebir los acaeseres y los devenires de nuestras vidas en tanto se despliegan en su acontecer. La narrativa cuenta sabiduría ontológica, ya que implica la comprensión, precisamente ontológica, del ser participante en el mundo y en el tiempo (Ricoeur, 2000), como abordaremos a continuación.

El segundo pilar: el sentido del tiempo vivido y recobrado

El segundo pilar sostiene a la temporalidad: el sentido de la narrativa tiene un profundo carácter temporal. Resulta así que el tiempo, en su continuidad, entre sus comienzos y sus finales, participa del significado narrativo ya que la narrativa nos rescata de la contingencia en su acepción de mero accidente o percance.

Siempre resulta valioso insistir, entonces, con las posibilidades que ofrece la narrativa cuando nos permite aberturas, inicios, prosecuciones, cierres o conclusiones que luego retoman todo el proceso. Ya expresamos que la narrativa no es fáctica. Por lo tanto, no es aditiva, sino que enlaza y entrama en su interioridad, teje urdimbres de relaciones densas, cuyos hilos se entrecruzan intrincadamente. El verbo “urdir” nos traslada al universo borgeano. Para el escritor checo Hladík de “El milagro secreto”, el tiempo se detiene frente al pelotón de fusilamiento permitiéndole concluir y entramar, poner en intriga, su drama en verso *Los enemigos*:

Minucioso, inmóvil, secreto, urdió en el tiempo su alto laberinto invisible. Rehízo el tercer acto dos veces. Borró algún símbolo demasiado evidente: las repetidas campanadas, la música. Ninguna circunstancia lo importunaba. Omitió, abrevió, amplificó; en algún caso, optó por la versión primitiva. (Borges, 1974a, p. 512)

En el mismo sentido, Proust dedicó seis volúmenes de su obra a la búsqueda del tiempo perdido y solo uno a aquella del tiempo recobrado. Justamente, la narrativa del autor parte a la búsqueda del tiempo extraviado para recuperarlo en toda su amplitud y detalle:

Pero, cuando nada subsiste de un pasado antiguo, después de la muerte de los seres, después de la destrucción de las cosas, ellos solos, más frágiles, más vivaces, más inmateriales, más persistentes, el olor y el sabor continúan aún durante mucho tiempo, como las almas, recordando, esperando, ansiando, sobre las

ruinas de todo el resto, y sosteniendo sin flaquear, sobre su gotita casi impalpable, el edificio inmenso del recuerdo. (Proust, 1954, p. 61, mi traducción del original)

Este tiempo redimido justifica egregiamente la vida del autor y la del narrador de *En búsqueda...* donde se funda el ser al articularse en la narrativa. Sucede así que el tiempo recuperado es la esperanza del sentido recobrado de la vida.

La narrativa no existe por sí sola dentro de cada individuo, sino que es generadora de comunidad, donde es tan importante narrar como escuchar con atención y cuidado del ser, precisamente cuidado ontológico. La subjetividad genera intersubjetividad (acción, afecto, orientación hacia el otro). Resulta un proceso temporal durante el transcurso de la experiencia: la tensión pasado-presente y la irrupción de lo imprevisto (Houston, 2022). El sentido narrativo del ser, su continuo temporal, la salvación que brinda frente al azar y su posibilidad de ofrecer conclusiones, nos ofrecen “*anclajes narrativos*” (Han, 2023, p. 15, cursivas del autor) en el propio ser, entre lo permanente y la fidelidad a sí mismo, el hacerse cargo de sí mismo, frente a la contingencia.

El tiempo se recupera a través de una “*mirada prolongada, despaciosa y posada*” (Han, 2023, p. 17, cursivas del autor). En su contemplación extensa, acompasada y asentada, alejada de lo rápido e inmediato, la narrativa no explica, ni informa, simplemente cuenta. Tampoco aconseja, propone o soluciona, ni ofrece causalidades (la causalidad no es la única forma de explicación y es bastante mecánica). Allí, en la acción de contar, reside su encanto, su poder de asombro y de germinación en otras narrativas.

El tercer pilar: la experiencia

El tercer pilar sostiene a la materia prima de la narrativa, que es la experiencia—rememorada consciente y reflexivamente, seleccionada, resignificada, sopesada—propia o adquirida, a través de la escucha de relatos de esa experiencia vivida, es decir de la experiencia de la vida/vital. Al respecto, se torna acertada la disquisición sobre la relación entre narrativa y experiencia:

Entendemos como narrativa la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido. (Bolívar, 2002, p. 5)

Así, podemos detenernos en el sentido de la experiencia *vivida/de la vida* (Van Manen, 2017). La experiencia vivida se manifiesta mediante narrativas concretas, vívidas y descriptivas expresadas en diferentes lenguajes (no sólo verbales) que tornan posible la comprensión de dichas experiencias, la comprensión de *cómo* son las experiencias vividas (el *cómo* es de fundamental importancia). La experiencia vivida (la ordinaria y la extraordinaria, la rutinaria y la sorprendente) adquiere sentido en su recuperación y narración. La reiteración de los términos ‘actividad narrativa’ es pertinente, dado que la experiencia vivida no se tematiza, objetiviza, codifica, cuantifica, explica, teoriza, secuencia o abstrae. Se narra en la recuperación del momento vivido, su sentido vivo, en su ahora que ya pasó. Al narrarla podemos reflexionar, profundizar, interrogar, indagar, investigar en toda su *singularidad*. No es un ejemplo, no es un caso, no ejemplifica una teoría. Lo que vemos es siempre lo *singular*, lo inusual de lo usual en un intento de

comprenderlo. La singularidad, la singularización, da cuenta de lo único de la particularidad y rinde justicia a su significado pleno.

La narrativa es un arco de interpretación, de comprensión de esa continuidad de la experiencia (Horrigan-Kelly, Millar, & Dowling, 2016): pasado, presente, futuro y así sucesivamente en un proceso donde nos comprendemos y nos reconocemos con nuestros propios relatos y con la comprensión y el reconocimiento de los relatos ajenos. De esta forma la auto comprensión a través de la escucha de relatos adquiere crucial importancia.

Demorémonos aquí a pensar, también, en la selección, la omisión, el olvido, en todo lo necesario para narrar que se le escapaba al pobre Funes, al memorioso, en su “vertiginoso mundo”, pues era “incapaz de ideas generales, platónicas”. De esta manera, “pensar es olvidar diferencias, es generalizar, abstraer. En el abarrotado mundo de Funes no había sino detalles, casi inmediatos” (Borges, 1974b, p. 490).

Pero volvamos específicamente a la experiencia. Entonces, no existe experiencia sin narrativa y viceversa. Cuando relatamos nuestras experiencias, éstas pasan a ser experiencias de quienes nos escuchan (Tan, Wilson, & Olver, 2009). Es decir, quien escucha o lee un relato puede conocerse, puede ser y estar en el mundo, de una manera nueva o diferente y, por lo tanto, se vinculará, será y estará, junto con los demás de una manera nueva o diferente.

Por eso “somos historias comunales, libros comunales. No pertenecemos a nadie ni somos monógamos en nuestros gustos y experiencia” (Ondaatje, 1996, p. 261, mi traducción del original). La narrativa nos remite a las fronteras de la experiencia, a sus umbrales, a esos “momento[s] de tránsito donde se cruzan el espacio y el tiempo para producir figuras complejas de diferencia e identidad, pasado y presente, interior y exterior, inclusión y exclusión”. Se trata de “espacios intermedios [que] proveen el terreno para elaborar estrategias de individualidad—singulares o comunales—que inician nuevos signos de identidad” (Bhabha, 1994, p. 1, mi traducción).

El cuarto pilar: la hospitalidad

El cuarto y último pilar apoya a la hospitalidad. Cuando recordamos la extensión del ser, la narramos prolongadamente, la desplegamos en el tiempo, y la escuchamos, nos hallamos frente a una imbricación múltiple, cuyos aspectos se necesitan mutuamente. Cuando narramos y escuchamos nos ubicamos frente a la alteridad, nos vinculamos y nos unimos en/con/mediante múltiples sentidos compartidos. En una obra anterior, Han (2015) enfatizaba esa urgencia de vincularnos con la alteridad, de salvarnos y de trascender mediante los vínculos. Con muchísima anterioridad, Benjamin (1973) nos recordaba que el acto de narrar siempre presupone alguien que comparte su relato y alguien que lo escucha y lo torna suyo: se establece un sentido de comunidad, de aprendizaje mutuo (Pereira & Doecke, 2016).

Para que todo esto suceda, para brindar nuestra protección a la continuidad de la experiencia (Dewey, 1930/1916) y para compartir esa experiencia prolongada, sucesiva, se torna necesario el ejercicio de la hospitalidad narrativa. Ésta implica el cuidado ontológico de las vidas que narramos, la atención epistemológica hacia su conocer (Porta & Yedaide, 2020), el respeto hacia los vínculos que establecemos.

La hospitalidad narrativa nos ofrece “la posibilidad de que nuestro relato sea acogido en las palabras de otras personas y en una narrativa diferente”. Se trata de una hospitalidad que se afirma “en las posibilidades que tenemos de narrar nuestros relatos en términos

diferentes” (Pierosara, 2011, p. 74, mi traducción del original). Entonces, la hospitalidad nos remite a la bienvenida, a la acogida, de los relatos (Indellicato, 2022). Una hospitalidad que reconoce y valora a cada uno su individualidad, su singularidad, su unicidad, lo que tenemos en común, que es ser únicos y portadores de nuestras propias historias. Un recibimiento que se apoya en la confianza del contar, la cual alude a la referencialidad de la narrativa, pues no se trata de su verificabilidad, sino de su verosimilitud (Bruner, 1991). La narrativa crea universos en lugar de ser un espejo de la realidad. Cuando “les estoy contando relatos” les pido que “confíen en mí” (Winterson, 1988, pp. 5, 13, 40, 69, 160, mi traducción del original).

Tal como ya expresáramos, esta hospitalidad, esta bienvenida, esta recepción, este albergue, despliegan cuidado e interés por los demás, por las relaciones en la dimensión del encuentro, de *re-cono-ser-se* a sí mismo y en el otro. Son vínculos que implican contacto y se ejercen cuidada, delicadamente.

Si estiramos un poco más este concepto de la hospitalidad narrativa, podemos establecer un nuevo lazo con el libro reciente de Han que escogimos. Sostenemos entonces que, cuando albergamos relatos y los narramos en nuestras propias palabras, estamos esbozando relaciones y desarrollando “*asociaciones ... que nos permiten comprender las cosas*”, con un énfasis muy marcado en el proceso de comprensión, porque torna “*las cosas... aprehensibles*” (Han, 2023, p. 82, cursivas del autor). Así. pensar no es otra cosa que narrar [ya que] el pensamiento avanza con pasos narrativos” (p. 88). Eso sí, la narrativa es reflexión, lectura, reflexión, escritura, reflexión y rescritura constantes (Van Manen, 2017).

Conclusiones

En resumen, la lectura reciente y personal del volumen de Han *La crisis de la narración* (2023) nos permitió una reflexión sobre cuatro columnas de la narrativa que nos han respaldado y acompañado en estos veinte años del GIEEC. La primera sostiene al ser, y al estar, en el mundo junto con alteridades cuyas existencias se justifican precisamente mediante la narrativa. La segunda columna asegura al sentido de ese ser en su temporalidad. El significado del tiempo vivido se recobra, se reencuentra, se recupera, a través de la narrativa. La tercera columna afirma a la experiencia. Ésta resulta la materia prima e inescindible de la narrativa. La cuarta columna es la última piedra fundacional para el albergue de los relatos narrados y escuchados mediante el ejercicio de la hospitalidad.

Nuestras cuatro columnas, nuestros cuatro pilares no sólo aportan su sostén. También resultan:

un abrigo. Un abrigo que protege de la intemperie, desde esta perspectiva es un cobijo [...] una red que se teje entre artesanos, con valores, creencias, palabras, gestos. Esa experiencia [...], eso que se va construyendo, es del orden del abrigo. Salva de la intemperie que produce la primera experiencia de tomar contacto con objetos que uno no conoce. (Porta & Flores, 2017, p. 270)

De esta manera, la narrativa nos permite trascender las dicotomías sujeto-objeto, y ser-alteridad, pues resulta siempre una práctica social que se torna posible mediante lenguajes compartidos acerca del mundo igual y diferente que habitamos (Doecke & Pereira, 2012).

Referencias bibliográficas

- Benjamin, W. (1973). The storyteller. In: W. Benjamin (Ed.), *Illuminations* (83–109). Fontana.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 1-26.
- Borges, J. L. (1974a). El milagro secreto. En: J. L. Borges, *Obras completas (1923-1972)* (pp. 508-513). Emecé.
- Borges, J. L. (1974b). Funes el memorioso. En: J. L. Borges, *Obras completas (1923-1972)* (pp. 485-490). Emecé.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social research: An international quarterly*, 71(3), 691-710.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Dewey, J. (1930/1916). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. The MacMillan Company.
- Doecke, B., & Pereira, Í. S. P. (2012). Language, experience and professional learning (what Walter Benjamin can teach us). *Changing English*, 19(3), 269-281.
- Han, B. C. (2015). *La salvación de lo bello*. Herder.
- Han, B. C. (2023). *La crisis de la narración*. Herder.
- Horrigan-Kelly, M., Millar, M., & Dowling, M. (2016). Understanding the key tenets of Heidegger’s philosophy for interpretive phenomenological research. *International Journal of Qualitative Methods*, 15(1), 1-8.
- Houston, C. (2022). Why social scientists still need phenomenology. *Thesis Eleven*, 168(1), 37-54.
- Huber, J., Caine, V., Huber, M., & Steeves, P. (2014) La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. *Revista de Educación*, 7(5), 33-74
- Indelicato, R. (2022). Welcoming and educational care in multicultural society. *Intercultural Communication*, 7(1), 103-114.
- Ondaatje, M. (1996). *The English patient*. Vintage.
- Pereira, Í. S. P., & Doecke, B. (2016). Storytelling for ordinary, practical purposes (Walter Benjamin’s ‘The Storyteller’). *Pedagogy, Culture & Society*, 24(4), 537-549.
- Pierosara, S. (2011). Asking for narratives to be recognized: The moral of histories. *Études Ricoeuriennes/Ricoeur Studies*, 2(1), 72-83.
- Porta, L., & Flores, G. (2017). Enseñanza y Filosofía. Experiencia y desafío a partir de perspectivas de profesoras universitarias memorables. *Alteridad*, 12(1), 257-278.
- Porta, L. & Yedaide, M. M. (Comps) (2020). *Pedagogía(s) vital(es). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. EUEDEM.
- Proust, M. (1954). *Du côté de chez Swann*. Gallimard.
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Anàlisi*, 25, 189-207.
- Ricoeur, P. (2005). Devenir capable, être reconnu. *Esprit*, 7, 125-129.
- Ricoeur, P. (2008). *Tiempo y narración II. Configuración del tiempo en el relato de ficción*. Siglo XXI.



- Sarasa, M. C. (2020). *Urdimbres de seres y devenires docentes en la universidad. Una indagación narrativa en la formación del profesorado de inglés. Colección Tesis/Educación*. EUDEM-CIMED.
- Sartre, J. P. (1979/1938). *La nausée*. Bibliothèque des Chefs d'Œuvre.
- Tan, H., Wilson, A., & Olver, I. (2009). Ricoeur's theory of interpretation: An instrument for data interpretation in hermeneutic phenomenology. *International journal of qualitative methods*, 8(4), 1-15.
- Van Manen, M. (2017). Phenomenology in its original sense. *Qualitative Health Research*, 27(6), 810-825.
- Winterson, J. (1988). *The passion*. Penguin.

Notas

¹ Profesora Universitaria de Inglés. Doctora en Humanidades y Artes con Mención en Ciencias de la Educación. Profesora Consulta de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Investigadora del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales. Correo electrónico: m.cristina.sarasa@gmail.com



USTED PREGUNTARÁ “¿POR QUÉ NARRAMOS?”: UNA INVITACIÓN A JUGAR CON/ENTRE MIS OBSESIONES CON LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA

YOU WONDER WHY WE SING. AN INVITATION TO PLAY WITH/AMONG MY OBSESSIONS WITH NARRATIVE RESEARCH

María Marta Yedaide¹



ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/2m95e3cya>

Resumen

El texto a continuación recupera una presentación en el marco del *III Simposio de Estudios Descoloniales “Paisajes atávicos en los 20 años del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales”*, el cual nos invitaba a retomar los debates siempre inacabados sobre la investigación narrativa, su derrotero y afectaciones contemporáneas. En el escenario del Centro Cultural Victoria Ocampo, entre gente querida, tomé mi lugar para compartir reflexiones académicas ejerciendo algunas licencias, haciendo pie en la sensibilización e intensidad emocional de mis contemporáneas inquietudes. Lo que aquí comparto, con rasgos lúdicos, es una versión mejor desplegada de esos sentires puestos a consideración. La intención se anuda a la erótica, a la vocación por religar la afectación sensible como condición de disponibilidad para que (nos) acontezca algo importante.

Palabras clave: investigación narrativa; sensibilidad; ética; erótica

Abstract

The text presents a particular account of a lecture delivered at the *III Symposium of Decolonial Studies: “Atavistic Landscapes in the Twentieth Anniversary of the Research Group on Education and Cultural Studies”*, where an invitation was extended to activate the always pending debates on narrative research, its courses and current affections. At Victoria Ocampo Cultural Center, among people I highly esteem, I overtook this academic discussion in a sensitive and intensely emotional, auto-biographical tone. This paper shares some of those reflections in greater depth and in a playful manner. It aims at arousing the erotica by creating sensitive affection and, thus, the conditions for something important to happen (to us).

Keywords: Narrative Research; Sensitivity; Ethics; Erotica



Introducción: Las reglas del juego

Esta es una invitación lúdica, para mí y para quien quiera jugar conmigo aquí, para que nos demoremos en conversaciones que parecen teóricas pero lo son en un sentido levemente diferente al esperable. Es que cuando hablamos de teoría en general nos referimos a esas formulaciones asentadas en corpus bibliográficos abultados, avaladas por una comunidad erudita, y disponibles para el aprendizaje y el citado.

¿Qué otra cosa puede ser una teoría? Un verso o una verdad con credibilidad social, que en este juego que propongo sería lo mismo.

¿Cómo se juega entonces? Asumiendo, en el intervalo que lleve la lectura, que por teorías entendemos todos esos libretos que condicionan, o guionan, nuestros devenires. El sentido común estaría lleno de teorías, es decir, sería un acervo importante de verdades que orientan nuestra vida (común). Y las teorías académicas también serían teorías siempre que comporten el poder o la fuerza para disponernos, y habituarnos, a orientarnos de tal o cual manera en los cotidianos en los que producimos el presente.

También habría que tolerar que mi escritura se con-funda con las de escritores tan diversos como Sarah Ahmed, Karen Barad, Jane Bennet, Laurel Richardson, Paul Ricoeur, Antonio Bolívar, Jerome Bruner, Laurel Berlant, Omar Giraldo, Ingrid Toro, Gilles Deleuze, Felix Guattari y al menos diez más, así como con las voces de mis colegas amigos Luis Porta, Luciana Berengeno, Francisco Ramallo, Paula González y un puñado más.

No pienso nombrarlos de a uno ni referir a sus obras, excepto al final y por respeto— porque se honra a los primeros. El parentesco será evidente pero me gustaría asumir responsabilidad por el modo en que los cargo, los integro a mi ser-hacer y los contengo en un cuerpo que de todas formas nunca terminó en mi piel. Con ellos me lanzo a contar mi verdad, como un modo de devenir que se me impone y una fuerza—minúscula pero firme—para colaborar en la producción del presente.

Te invito a que el criterio para evaluar la discusión que sigue nazca en tus entrañas, tus sensibilidades, las regiones de vos que despierten tu afectación. Te invito a que te dispongas a entablar una relación con lo que sigue y definas, así, la importancia o el valor de esta obra. Siento que sólo así, con este anclaje visceral y esta bruta honestidad, despojada de la obediencia supuestamente debida a los regímenes de Verdad de la Academia, algo interesante podría suceder(nos) hoy.

A la merced del mundo

Dentro de este marco/pacto, quiero contarte que hace un tiempo ya, durante la pandemia, una canción¹ interpretada por Juan Carlos Baglietto y Lito Vitale me tomó desprevenida. Hizo contacto conmigo. Y te lo cuento así con la expresa intención de colaborar con re-animar y re-encantar el mundo—tras la invitación provocativa de ambientalistas afectivos y otros vitalistas— para recordar-me que muchas veces son las “cosas” las que nos tocan, nos perturban y nos dejan a su merced, pese a nuestras tiernas, humanistas, ilusiones de control.



La canción, la noche silenciosa, la pandemia y un puñado de otras actancias/agencias me dejaron a la puerta de una angustia profunda para que duelara, por primera vez, a mi primo desaparecido. Mi llanto colaboró, veo ahora, con rescatarlo de la segunda desaparición—aquella performada con perseverancia y a lo largo de décadas por el silencio de nosotres, sus parientes. La canción reza una y otra vez, como un mantra, “Usted, preguntará por qué cantamos”, y unos versos más abajo dice:

Cantamos porque el río está sonando,
Y cuando suena el río, suena el río
Cantamos porque el cruel no tiene nombre
Y en cambio tiene nombre su destino

Cantamos porque el niño y porque todo
Y porque algún futuro y porque el pueblo
Cantamos porque los sobrevivientes
Y nuestros muertos quieren que cantemos.

Creo que por eso, cuando nos reunimos en la Villa Victoria con la excusa de celebrar los 20 años de nuestro Grupo de Investigación—y en encuentros que devinieron amparos y alivios de cara a las sombras entonces amenazantes y hoy pornográficamente desbocadas³—no había frase más oportuna. Y es que si bien empecé mi caminar en el Grupo con relativa ingenuidad, el itinerario devino en un abrazo a la narrativa como tecnología ético-política. Conté allí la historia, entonces, que revisito aquí, de cómo voy aconteciendo una y otra vez en este ser que narra “porque algún futuro y porque el pueblo”.

Enamorada del negro y el blanco



Imagen 1. Lápida Maria Marta, dibujo de la autora 2023.

Creería justo si, al partir, mi lápida llevara esta leyenda: “Maria Marta: enamorada del blanco y el negro”. Sucede que mi obsesión con los enteros, las asepsias y la higiene conviven desde siempre, muy caóticamente, con mi vocación por los desmarques, las disoluciones, las indisciplinas. En mi relación con la investigación narrativa esto se ha comportado como un esquizofrénico intento de despojarla de todo lo que no “es”, para definirla sin vaguedad (no es indagación narrativa, no es hacer entrevistas para después formular generalizaciones, no es terapia, no es literatura, etc.), mientras reconozco que la vida entera es narrativa, porque es una tecnología primigenia que aglutina al cuerpo social. También he oscilado entre denunciar que decir “investigación narrativa” es decir una obviedad, por un lado, mientras aprovecho el sintagma para acuñar un nuevo modo de ser-practicar la ciencia en la contemporaneidad, por otro. Y entonces, sin haber resuelto el maniqueísmo que me posee, pedí allí, en la Villa Victoria, un poco más de paciencia para el inventario de mis recientes sentires respecto de este signo— investigación narrativa—que durante más de veinte años me y nos viene afiliando en la Universidad.

Presenté entonces y comparto ahora algunas tesis maniqueas respecto de la narrativa, así, en blanco y negro, para garabatear hacia el final una plegaria.

Primera tesis: es y no es una historia

En las primeras lecturas que realicé hace ya muchos años sobre la investigación narrativa, esta se presentaba como un enfoque en la joven tradición de la entonces llamada metodología cualitativa, la cual—tras el rastro de las objeciones decimonónicas sobre las particularidades de las ciencias del espíritu—admitía que los Hombres (así, en mayúsculas) no podían ser estudiados como animales de laboratorio (los abusos contra



estos no comportaban ningún dilema ético en ese tiempo), ya que la complejidad social y lingüística hacía impredecible explicaciones y predicciones como aquellas que se gestaban con los “datos” “recogidos” sobre otros “objetos”. (Hoy diría que la actualidad de esta creencia es inversamente proporcional a la longevidad de su descalificación, lo cual no deja de ser curioso: la inercia para la generación de datos objetivos u objetivables, así como la búsqueda de impactos, mediciones y relaciones de causa-efecto a partir de la constatación empírica es una viva obsesión aún de nuestros tiempos). Lo (auto) biográfico, en esta línea, apreciaba el rescate de la singularidad, aunque frecuentemente la terminara subsumiendo a algún pronunciamiento general o reescribiendo desde la perspectiva teóricamente informada del Investigador (en mayúsculas y masculino intencionalmente), como en el caso de entrevistas a docentes que devenían en re-interpretaciones de lo dicho o en declamaciones de cómo eran o debían ser las cosas. Hasta no hace mucho este también fue mi hábitat, es decir, el hogar mitológico construido por mis historias de llegada, la habitualidad que me alberga.

Esta peculiar forma de aproximación a lo científico—que ha sido travestida y/o resistida desde su origen—hablaba de la narrativa como una particular forma o registro del lenguaje. En otras palabras, alude a aquellas construcciones que tienen una estructura—marcada temporalmente por la introducción, nudo y desenlace—que transforman lo vivido en experiencia y/o habilitan la integración de la novedad a lo canónico, como un recurso para paliar la angustia existencial del sinsentido. Pese a las diferencias, había—hay todavía—un sobreentendido respecto a la narrativa como un género asociado a contar historias. Desde esta perspectiva, la investigación científica “dura”, con sus estadísticas, proyecciones y procedimientos de formalización, no sería narrativa.

Mi primera consideración opositora es, entonces, una invitación a pensar que “El agua llega a ebullición a los 100 grados Celsius” es también una historia, o muchas. Un día, en un lugar, cuando alguna/s persona/s pusieron a calentar agua, esta hirvió en ciertas circunstancias (que incluyen cuestiones tan dispares como la presencia/ausencia de determinados elementos químicos en el ambiente, o los propios instrumentos de medición e incluso el conocimiento técnico para operarlos). La supresión de los componentes contingentes de las historias en las formulaciones científicas tradicionales sería, si se considera esta invitación, un hábito moderno colonial de abstracción del conocimiento de los cuerpos, los tiempos o los territorios para sacralizar algunos puntos de vista particulares, a veces bienintencionados pero siempre nutrientes de privilegios y exclusiones.

Para no resolver la ecuación ni asimilar imprudentemente estas polaridades, dejo entonces planteados los dos extremos: a) la narrativa es una peculiar forma de pensar-vivir-ser investigación a partir de gestar historias, relatos de experiencias o “cuentos”; y b) todo cuanto decimos es narrativo, además de ficcional en el sentido de acuñado en condiciones que no son arbitrarias pero tampoco universalmente verdaderas. (El uso de la conjunción “y” entre las opciones dirá algo sobre mi espíritu en este texto, que expresaré con mayor despliegue en mi plegaria).

Segunda tesis: La forma como trampa fatal

Voy a demorarme un rato para sostener uno de los extremos de esta tensión dicotómica que te propuse considerar arriba: narramos para dar forma, organizar la experiencia integrando lo inédito a lo conocido. Parece acertado en este mismo acto de escribir; también esa tarde en Villa Victoria cuando nos escuchábamos ávidos de unas palabras



que fueran sostén y alivio. La discusión académica implicada seguramente se inscribe en la antropología, los estudios del lenguaje, la psicología o el dominio en que estas disciplinas se intersectan, pero desde la autoridad que me confiere mi condición vital en ejercicio, podría aseverar que necesito entender para vivir. Afirmo mi andar en un conjunto de historias que me sostienen como una malla o hilado, en la cual tramo a la vez que soy tramada. Esas formas (mi nombre, mis razones para lo que hago, mi modo de ser madre, amiga, estudiante, etc.) son hábitos, territorios que (me) organizan la experiencia vital y me rescatan de la locura y el caos. Lo instituido es indispensable para la supervivencia, entiendo.

Propongo, no obstante, que el dislocamiento es igualmente indispensable para la erótica—es decir, para el despliegue de la fuerza vital creativa que nos sostiene conectados y afectados, y entonces genuinamente vivos. Lo he compartido ya muchas otras veces: hay que estar dispuesto a morir un poco, porque nada nuevo florece excepto en el compost de lo putrefacto. El ejemplo de aquel momento, que sigue pareciendo interesante compartir, es una referencia lúdica, más precisamente al Jenga, por parte de una colega. El juego se compone de un conjunto de 48 piezas de madera idénticas, originalmente dispuestas en un entramado que construye una torre; la invitación es a substraer una pieza para reubicarla encima de la pila sin dejar que colapse la estructura. Mi colega me contó que lo usaba en las clases, cobrando una suerte de “impuesto” al movimiento: cada vez que se removía una pieza había que responder una pregunta allí adosada. A mí, no obstante, me estimuló la dinámica primigenia del juego. Me impresionó como una bella metáfora o analogía con el intento—común, social, escenificado en la curiosa expresividad que es el propio devenir—de inventar sin salirse de la matriz gramatical o axiomática que nos garantiza inteligibilidad. La fuga completa es inconveniente, porque nos coloca en el dominio de la locura, y las piezas son indispensables para no tener que redefinir todo el tiempo nuestra territorialidad. Esa dependencia a lo heredado, con sus formas estables—aunque siempre maleables a las influencias, en el corto plazo o en la Historia larga, esa que no podemos contar las personas pero sí las rocas, los vientos y las montañas—es morada, alivio y amparo.

No obstante, creo que salirse de las formas es tan indispensable como preservarlas.

Identifico a esta fuga entonces como erotismo, como una activación de la condición vital a partir de nuestra disponibilidad a afectar y ser afectados. Aunque no lo restrinja a lo sexual en su connotación moderno-pornográfica, lo relaciono no obstante con la excitación, la sensualidad, la estimulación y la profunda conexión con lo sublime. Entiendo que es este estado de plenitud lo que vuelve tan amenazante al erotismo y comulgo con la tesis de que esa fuerza queda proxenetizada, cafisheada, en la epistemo-estesis de lo corriente en esta contemporaneidad moderna-colonial-capitalística afectarnos es ineludible, pero la analgesia social hoy prevalente censura y asfixia la intensidad de la expresividad erótica, cauterizando vías de conexión con las sensibilidades del ambiente que nos incluye.

La decisión consciente de re-erotizarnos —en este sentido de ejercer el deseo—implica no solamente la sana y sabrosa interrupción de los automáticos que nos tienen angustiados y desconectados, sino también la posibilidad de otras inauguraciones. Aprovechar ese suspenso estimulante—como al mover la pieza del jenga—anidado en la imaginación y el deseo nos re-anima y revive. La condición de vitalidad es dependiente, te propongo, de estos intervalos de latencia en los cuales la fuerza de la iteración se debilita y la actancia puede ser reorientada.



Siento que no podemos escapar a la urgencia de la forma; tampoco podemos morar indefinidamente en ella. La moderna pasión por fijar-nos es una ambición imprudente: nos desconecta, anestesia y separa. La fluidez de las formas, cuando se habilita, no las anula completamente sino que las hace bailar en el devenir. El misterio que se genera en esa pausa, esa resistencia al determinismo, alimenta nuestras pasiones y nos pone en vivificante movimiento.

La narrativa es una forma (o muchas); también una tecnología para el desamarre. Una más, dependiente también de la lengua de la Tierra, con la cual conversa.

Tercera tesis: (NO) Es siempre autobiográfico

Lo autobiográfico llegó a mí en la investigación educativa como un enfoque. Lo he visto incorporarse a las prácticas de investigación de forma moderada—como cuando las entrevistas sobre la enseñanza se indisciplinaban para aludir a cuestiones “personales”—y de otras más radicales, como ha sido (colaborar en) la producción de libros que documentan la vida (completa, personal-profesional-laboral-familiar-sensible-etc.) de docentes universitarios importantes. He leído tesis que se parecen a obras literarias, rebosantes de ficción y auto-referencialidad, y otras que hacen esfuerzos interesantes por hacer convivir las tradiciones académicas con el registro intimista de la propia experiencia. Este texto, sin ir más lejos, juega ese mismo juego.

Lo cierto es que también aquí es posible advertir opuestos (para despuntar el vicio del amor por el blanco y el negro). Porque si bien lo autobiográfico alude a un modo específico de habitar la investigación, no es menos cierto que toda actividad—incluida la Ciencia con sus ostentosas, y desmedidas, pretensiones—es ineludiblemente autobiográfica. Cada “cosa” que se investiga, los objetos y objetivos de investigación, llevan marcas territoriales, corporales, biográficas, históricas. Siempre están signadas, orientadas a partir de un conjunto de hábitos (incluidas las creencias y los axiomas, que son también creencias) porque no logran independizarse de las condiciones ambientales en que se gestan—no trascienden el plano terrenal y, entonces, se expresan a través nuestro, en nuestros idiomas que son en sí mismos devenires expresivos contingentes y particulares, hijos de sus tiempos, sus cuerpos y sus geografías (o sus ambientes, que es un modo de decirlo todo).

¿Por qué tendría sentido insistir en atender a esta presencia ubicua de lo autobiográfico? Entiendo que hay un gesto de honestidad, primero, que reside en la explicitación del propio punto de vista; también un sentido de justicia al hacerlo explícito, brindando a otros la posibilidad de aprender en nuestra clave “ambiental”—en clave de aquello que nos compone y componemos singularmente. Finalmente, la humildad se pliega al gesto: no podemos producir nada superior porque cada verdad es así, en minúscula, una teoría que se ha cocinado al calor de algunas condiciones vitales cosmogónicas contingentes. Sólo podemos performar estos cortes y religues con la expectativa de que otros se sumen y se produzcan las muertes y los renaceres deseados. Al micro movimiento singular le faltará siempre el milagro de la concurrencia de otros movimientos para la cristalización de nuevas disposiciones a la iteración. Los hábitos son productos sociales, devenidos tales por la relativamente azarosa coreografía que trazan las actancias (humanas y no humanas).

Cuarta tesis: La narrativa (no es) importante



Una de las cuestiones que vengo aprendiendo en itinerarios vitales alternativos a la Academia, y que se despliega cada vez con mayor presencia a mi alrededor entre amigos-colegas como Cris, Mariana, Paula y Lu, en Fran y Luis con sus recientes compañías, es la relativa infecundidad de la narrativa para “capturar” o “expresar” lo que vale o importa. Esto se había encendido ya en mí al leer a José Saramago, particularmente *El hombre duplicado*. Cuando se habla de allí de los subgestos, me veo convidada a pensar que gran parte del sentido está alojado en movimientos prácticamente imperceptibles (como un modo de ladear la cabeza hacia atrás), o cualidades de las “cosas” que actúan sobre nosotros afectándonos (como un color estridente en una remera). La narrativa parece ocuparse de lo más obvio, lo tosco y obstinado, aquello que logra amontonar suficiente volumen como para ser puesto en voz o letra; a veces incluso contradice los subgestos de modo de componer las ambigüedades que frecuentemente nos impacientan. También advertí este universo por fuera de la narrativa con Loïc Wacquant, cuando nos contó su tesis respecto de los sentidos portados por los cuerpos, aprendidos por y entre ellos en ocasión de crear los hábitos/hábitats del pugilismo. Con Luis e Isabel, con Fran y Rosana y Tiago y Mae y Magalí se fueron componiendo otras líneas de fuga a lo narrativo con las composiciones botánicas, artísticas, performáticas, lúdicas, domésticas. La narrativa se mostró una lengua entre muchas, conveniente pero modesta para la expresión y exploración de nuestras sensibilidades, como voy aprendiendo con Paula. También dicen los ambientalistas afectivos que conversa con la lengua de la Tierra y es en ese diálogo que se altera.

Además, “nuestros muertos quieren que cantemos”.

Roque Almirón. Así se llama el primo que fue desaparecido (no desapareció) un día de agosto en la ciudad de Buenos Aires. Lo desaparecieron algunas personas movilizadas por ciertas creencias con la siniestra confabulación del Horror-Estado de ese momento; probablemente lo encapucharon, seguramente lo torturaron y –dado que nunca encontramos su cuerpo—presumiblemente lo tiraron vivo desde un avión al océano. Yo no lo recuerdo pero está presente en mí y explica mi dolor y mi espanto, ambos vivos y contemporáneos. Decir su nombre no es lo mismo que no decirlo; hablar de él como un desaparecido sin decir que hay responsables de que desapareciera, que hubo horror en esto, construye un mundo de diferencia. Se hacen carne las políticas del nombrar, esas potestades que me gusta que ejerzamos para crear y componer una nueva forma allí donde el silencio violenta.

Tampoco fue lo mismo cuando se caía nuestro avión—o eso sentía. Estábamos con amigas regresando de Chile, el viento Zonda nos alcanzó sobre la Cordillera de los Andes. Vi el avión por la ventana; era de papel. Éramos puntitos sobre un avioncito de papel, sumamente precarios e insignificantes. Aprendí dos grandes lecciones: importan las compañías y la narrativa es la realidad. Todo lo que viví en ese avión en ese momento estaba guionado por la experiencia de una película, *Viven*, basada en hechos reales, de un avión que se estrelló en la Cordillera. Todo, todo lo que podía pensar o imaginar abrevaba de este registro. No había posibilidad de imaginar otra cosa; la realidad era eso. Una narrativa.

Iba sentada al lado de Luciana, una de mis personas favoritas y pensé: “Bueno, no es un mal modo de morir, con esta compañía”. También fue un sentir conocido: ante situaciones críticas en mi propia historia había llegado a la misma conclusión. No se puede evitar el dolor; el único alivio es transitarlo en buena compañía.



Y esta es una narrativa que me consuela cuando la vida se pone áspera. Va allí otra prueba del valor sustantivo de los relatos que (nos) contamos.

Una plegaria

Huelga decir, quizás, que estas cercanías con la muerte—la descomposición, las desapariciones, la fantasía del desplome del avión—me ponen mística. Seguramente allí se explique esta extraña opción de terminar el juego en una plegaria. No la entono a un dios solo, sino a todos. Y es mi modo de asumir que los tiempos que camino me han vuelto intermitentemente escéptica y creyente.

La lógica del “y” me seduce, me rescata de esa esquizofrénica pulsión a tener que elegir, me releva de la dureza de esos bordes entre bien y mal para dejar que me abandone a los tonos menos literales de la belleza y la emoción.

En la Villa Victoria, aquella vez que nos encontramos, terminé la presentación con esta nueva lápida (quizá ahora podés comprender mejor mi selección de imágenes). No desdice mi encaprichamiento con los opuestos pero agrega que supe hacerme de buenas compañías y que sumé (con ellas y por mis propios méritos) un espectro de colores.

¿Qué donde se muestran esos colores?

Ya respondo, pero antes quiero volver a mi empecinamiento con los cortes.

Sí, los cortes. Una genuina obsesión mía de estos tiempos. Toda esta narrativa que aquí va atardeciendo podría leerse en clave de empeños personales por cortar—en absolutos extremos—los paños de otro modo homogéneos que se pliegan en los aconteceres fenomenológicos de mi devenir. He cortado o separado todo en dos (la narrativa, la autobiografía, la tendencia a la forma), para aprovechar el efecto que crea lo antagónico en la exploración de las opciones, y porque las tensiones constituyen una marca vital personal. En el mismo movimiento he integrado o aglutinado lo que suele andar cortado.



Imagen 2. Lápida Maria Marta, dibujo de la autora 2023.

La obsesión viene del realismo agencial; este de la física cuántica registrada en los cuadernos de Niels Bohr. Un par de historias, o cuentos, que devienen para mí tan interesantes como remover una de las piezas del Jenga, esa que amenaza con el desmoronamiento. Porque si logro reacomodar esa pieza, la torre puede tener una estructura más provisoria, más maleable, más abierta a la eventualidad de una correntada o un descuido. Y si la torre finalmente cae y colapsa, todavía están las piezas, esas que garantizan que no todo se descompone y la opción nunca es la locura o el sinsentido absolutos. Siento que hay espacio para jugar, en el *impasse* contemporáneo, sin que nada sea irremediamente fatal. La pulsión por sacar algunas piezas de su lugar es importante, y no solo erotizante, porque el estado actual de la estructura es lacerante para muchas.

Estoy casi convencida de que la potestad de cortar y religar está distribuida entre todos nosotros y con las “cosas”; la vocación para dirigirla en la orientación del propio deseo o la propia ética es un movimiento que requiere conciencia o atención, me parece. El erotismo es el combustible y el riesgo el costo a afrontar.

Los cortes me excitan porque veo en ellos una oportunidad de mover alguna pieza.

También es cierto que ando de espaldas a estos cortes en la cotidiana producción del presente. Mi transcurrir doméstico y corriente se parece más a la tela que se pliega y refracta colores, a veces más tenues, otras rabiosamente intensos. Allí/aquí contar realmente se parece a cantar: es componer una versión posible del devenir vital—si somos virtuosos o tenemos suerte, incluso una versión hermosa—que ofrecemos al



viento con la expectativa de que alguien nos reconozca y valide: “Quiero ser el murmullo de alguna ciudad”, como canta Babasónicos.

Componer al contar es una de mis pasiones, confieso. Va mi plegaria por seguir haciéndolo en buena compañía.

Gracias por haberte prestado a jugar conmigo a esto de vagabundear con el corazón abierto por reflexiones al ras de lo simple pero importante.

Participaron conmigo y en mí (sin saberlo)

Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros*. Trans. Javier Sáez del Álamo. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Ahmed, S. (2020). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires: Caja Negra.

Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, NC: Duke University Press.

Bennet, J. (2010). *Vibrant Matter. A Political Ecology of Things*. Duke University Press

Berengeno, L. (2021). Movimientos para/en experimentar la investigación; anclajes y complicidades que cohabitan paisajes metodológicos. *Revista Entramados-educación y sociedad* No. 9, Año 8, pp. 36-46. Facultad de Humanidades de la UNMdP, Argentina.

Berengeno, L. (2021). Narrar la escucha: una práctica creativa para la re-construcción de las ciencias sociales como un espacio para actuar-pensar al servicio de la vida. *Revista Argentina de Investigación Narrativa* N° 2, Vol. 1, pp. 95-109. Facultad de Humanidades de la UNMdP, Argentina.

Berengeno, L. y Porta, L. (2023). Habitares impermanentes enlazados a una historia. En M. Rodríguez y R. De Almeida (Orgs.) *Red de educación contemporánea en América Latina: Tendencias latinoamericanas en investigación: volumen III*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 111-129

Berlant, L. (2020). *El optimismo cruel*. Trad. Hugo Salas. Buenos Aires: Caja Negra Editora.

Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 4, No. 1.

Bolívar, A., J. Domingo & M. Fernández. (2001). *La Investigación Biográfico-Narrativa En Educación. Enfoque y Metodología*. Madrid: La Muralla.

Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. Barcelona: España Editores.

Bruner, J. (1991) *Actos de Significados*. Madrid: Alianza.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Bruner, J. (2003) *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S. A.

Deleuze, G. & Guattari, F. (2020[1988]). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.

Despret, V. (2022). *Habitar como un pájaro: modos de hacer y de pensar los territorios*. Cactus

Dussel, E. (2000). Europe, Modernity and Eurocentrism. *Nepantla: Views from South* 1.3, 465-478.

Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires; Ciccus Ediciones.



- Giraldo, O. F. & Toro, I. (2020). *Sensibilidad ambiental. Sensibilidad, empatía, estéticas del habitar*. El Colegio de la Frontera Sur: Universidad Veracruzana.
- González, P. y Salandro L. (2021). La corporeidad en los trayectos de formación de profesoras y profesores de inglés: una experiencia de taller teatral en clave de formación docente. En *Revista Entramados: educación y sociedad*. No. 10, Año 8. Facultad de Humanidades de la UNMDP.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism as a Site of Discourse on the Privilege of Partial Perspective, *Feminist Studies*, 14 (3): 575-99.
- Haraway, D. J. (1997). *Modest_Witness@*. New York, London: Routledge.
- Lyotard, J. F. (1979). *The Postmodern Condition. A report on knowledge*. USA: University of Minnesota Press.
- Porta L y Berengeno, L. (2023). Cuajar movimientos sensibles para des-morar mundos. En: Yedaide, M. M. y Valdivia, M. (ed). *Des-educaciones: trazos para desaprender a investigar en compañía*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, pp. 30 - 54.
- Porta, L. (2021). *La expansión biográfica*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Quijano, A. (1997). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Anuario Mariateguiano*, IX/9: 113-121.
- Ramallo, F., Berengeno, L. y Yedaide, M.M. (2021). El placer en la investigación en educación: Tránsitos afectivos y afectantes como resistencia erótica (nuevas eróticas del rigor). *Revista Interinstitucional Artes de Educar* V.7 N°1, pp.1738-1770 (Universidad Estadual de Río de Janeiro, ISSN 2359-6856).
- Richardson, L. & St. Pierre, E. (2005). Writing: A Method of inquiry. En Denzin N. & Lincoln Y. (Eds), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. USA: Sage.
- Richardson, L. (1997). *Fields of Play: Constructing and academic life*. Nuevo Brunswick (New Jersey): Rutgers University Press.
- Ricouer, P. (2001). *Metáfora viva*. Madrid: Trotta.
- Rivera Cusicanqui, S. (1998). Experiencias de montaje creativo: de la historia oral a la imagen en movimiento. *Memoria/Encuentro: Diálogo sobre escritura y mujeres*. La Paz. Compilación y edición de Ana Rebeca Prada, Virginia Ayllón y Pilar Contreras.
- Rivera Cusicanqui, S. (2017). Historias Debidas VIII: Silvia Rivera Cusicanqui. *Canal Encuentro*.
- Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. CABA: Tinta Limón.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección: Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Wacquant, L. (2005). Conexiones carnales: sobre corporización, aprendizaje y pertenencia. Sobre *Body and Soul. Notebooks of an apprentice boxer*, Oxford University Press, New York and Oxford, 2004. En *Qualitative Sociology*, V. 20, N° 3, verano del 2005.
- Walsh, C. (2011). The politics of naming. *Cultural Studies*, 2011. Routledge. 1-18.
- Yedaide, M. y González, P. (2021). Mientras actuamos historias: una mirada de/a/desde la universidad en el devenir de la covid-a. En *Revista Praxis Educativa*. Vol. 25. N° 1, 1-18.
- Yedaide, M. y González, P. (2023). Acuerpando emergentes: una posibilidad metodológica en la investigación narrativa en educación. En Rodríguez, M & De Almeida, R.



(Comp.). *Red de Educación Contemporánea en Latinoamérica: Tendencias Latinoamericanas en Investigación, Vol III*, 68-88. FEUSP

Notas

¹ Profesora de inglés, Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP) y Doctora en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación. Profesora del Departamento de Ciencias de la Educación e investigadora del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEd); Directora del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE) e integrante del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC); Directora del Grupo de Extensión Reescrituras en el Campo de la Educación; Directora de la Revista de Educación; Coordinadora del Área de Posgrado—Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. myedaide@gmail.com

² La canción, tomada de una poesía de Cotidianas, de Mario Benedetti (1979), transmutó en una versión musical de Alberto Favero, popularizada por Nacha Guevara, que entró esa noche a mi cuarto sin permiso.

³ En noviembre 2023, unos días antes del Simposio, se había elegido presidente en la Argentina. Una elección democrática que, no obstante, hacía prever que asomaba una era de autorización de algunas clases de crueldad y violencias alentadas por la terrible/temible indulgencia social respecto de ciertos abusos. En ese momento había perplejidad y una clase de parálisis entre nosotres; hoy, lamentablemente, acusamos el dolor de las indignidades que se van sucediendo.



UNA CARTOGRAFÍA SENSIBLE DE GESTOS VITALES. EL GIEEC COMO AFLUENTE EN MI BIOGRAFÍA

A SENSITIVE CARTOGRAPHY OF VITAL GESTURES: THE GIEEC AS A TRIBUTARY IN MY BIOGRAPHY

Laura Proasi¹



ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/vqagajdlq>

Resumen

Este texto ofrece una reflexión personal y académica sobre su trayectoria investigadora enmarcada en el Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC). A través de una narrativa biográfica, la autora traza una cartografía sensible de los gestos vitales que han moldeado su quehacer investigativo. Se explora cómo su vinculación con el GIEEC ha influido en su manera de concebir y abordar los fenómenos educativos, poniendo énfasis en la importancia de las experiencias subjetivas, las emociones y los cuerpos en la construcción del conocimiento. Mediante un análisis reflexivo de sus investigaciones, se destaca la relevancia de adoptar una perspectiva situada y comprometida socialmente, donde los métodos cualitativos y las herramientas narrativas se convierten en instrumentos privilegiados para comprender las complejidades de los procesos educativos. Es por ello que contribuye al campo de los estudios educativos al visibilizar la dimensión biográfica y subjetiva de la investigación, invitando a reflexionar sobre el papel de las emociones, las relaciones interpersonales y los contextos socioculturales en la producción de conocimiento.

Palabras claves: Autobiografía, Educación, Investigación Narrativa, Performatividad.

Abstract

This text offers a personal and academic reflection on the author's research trajectory within the Research Group on Education and Cultural Studies (GIEEC). Through a biographical narrative, the author traces a sensitive cartography of the vital gestures that have shaped her research practice. It explores how her connection to the GIEEC has influenced her conception and approach to educational phenomena, emphasizing the importance of subjective experiences, emotions, and bodies in the construction of knowledge. Through a reflexive analysis of her research, the author highlights the relevance of adopting a situated and socially committed perspective, where qualitative methods and narrative tools become privileged instruments for understanding the

complexities of educational processes. Thus, it contributes to the field of educational studies by making visible the biographical and subjective dimension of research, inviting reflection on the role of emotions, interpersonal relationships, and sociocultural contexts in the production of knowledge.

Keywords: Autobiography, Education, Narrative research, performativity.

Introducción

Mi experiencia de investigación se inscribe en los proyectos que colectivamente fuimos habitando desde el año 2008 en el Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En esta comunidad, la investigación narrativa fue la red en la que fuimos danzando epistémicamente componiendo saberes autobiográficos e íntimos. Allí profundizamos en categorías que se desprenden de las narrativas docentes, co-realizadas con encuestas, entrevistas y grupos focales, observaciones no participantes, escrituras de sí y retazos narrativos de estudiantes. La perspectiva narrativa aproximó tentativamente relaciones entre los aspectos de la práctica destacados por los docentes y sus biografías personales y profesionales, lo vital. Adoptando el análisis narrativo y biográfico-narrativo, la indagación de la práctica docente se hace profundo en su indivisibilidad con lo vivo. Particularmente, en mi caso, la noción de “gestos vitales” acuñada por Porta y Yedaide (2017) alude a las experiencias que me permito narrar. Es así como la narrativa permite generar y reconstruir significados en la investigación educativa.



El GIEEC se construye como una agencia de observación comunitaria (Porta, Aguirre, Ramallo, 2023) Las prácticas de narrar con matiz artesanal tejen la función poética que se une a la experimentación del sentido sin necesidad de una verificación factual de lo que se narra. Nuestras investigaciones, como miembros del grupo, piensan el campo educativo abierto, dinámico y flexible con aportes personales, estéticos y políticos desde



donde nos paramos a mirar nuestros objetos de estudio. En este sentido, sostenemos que no es posible hacer investigación autobiográfica sin que el investigador/a se lance a narrar su propia vida. La perspectiva biográfica, autobiográfica y narrativa se fue tejiendo en nuestra comunidad de investigación desde dos sentidos: como metodología de investigación y como relato en la acción que no hace más que colocar el sentido de una vida en contexto y en el mundo. Así se constituye, para el investigador, en camino y en una suerte de catalizador de sus propios sentimientos, reflexiones y significaciones durante todo el proceso de la investigación. Y, de la misma manera, recupera las voces y las vivencias de quienes forman parte del mundo a ser indagado. Por tanto, sostengo que la narrativa, tanto del investigador como de los sujetos, es central para interpretar y comprender el fenómeno social en su complejidad (Porta, 2021) y ha sido el umbral para entrar a los afectos y a la sensibilidad.

En esta comunidad, la investigación narrativa fue la red en la que fuimos danzando epistémicamente componiendo saberes autobiográficos e íntimos.

Apoyada en mi propia experiencia como educadora fundamento mi práctica recordando que somos siempre con otros. Nos co-educamos, nos co-moldeamos en un nosotros siempre en proceso. Lo cual también va acorde con nuestras escrituras, con nuestras creaciones, con nuestra pedagogía. Y me encuentro nuevamente en el aula. Allí está la magia, el deseo, el placer, el encuentro, el intercambio; allí salto del trapecio para pensar con otros, para que subamos juntos a la plataforma y nos lancemos. Allí es donde me sigo interpelando, me sigo autorizando a delinear recorridos otros.

Es junto a mis estudiantes donde soy auténticamente yo y sin ninguno de mis disfraces. Soy la profesora torta. A secas. O húmeda. Son ellos quienes me con-mueven, y por quienes en cada cuatrimestre me dejo con-mover. En ellos encuentro la riqueza del conocimiento. El aula es un entre nos-otros para dinamitar discursos únicos, para desplegar nuevos saberes, para dar voz a otras voces, para seguir resistiendo en el lenguaje de la posibilidad, creyendo en la práctica como linterna.

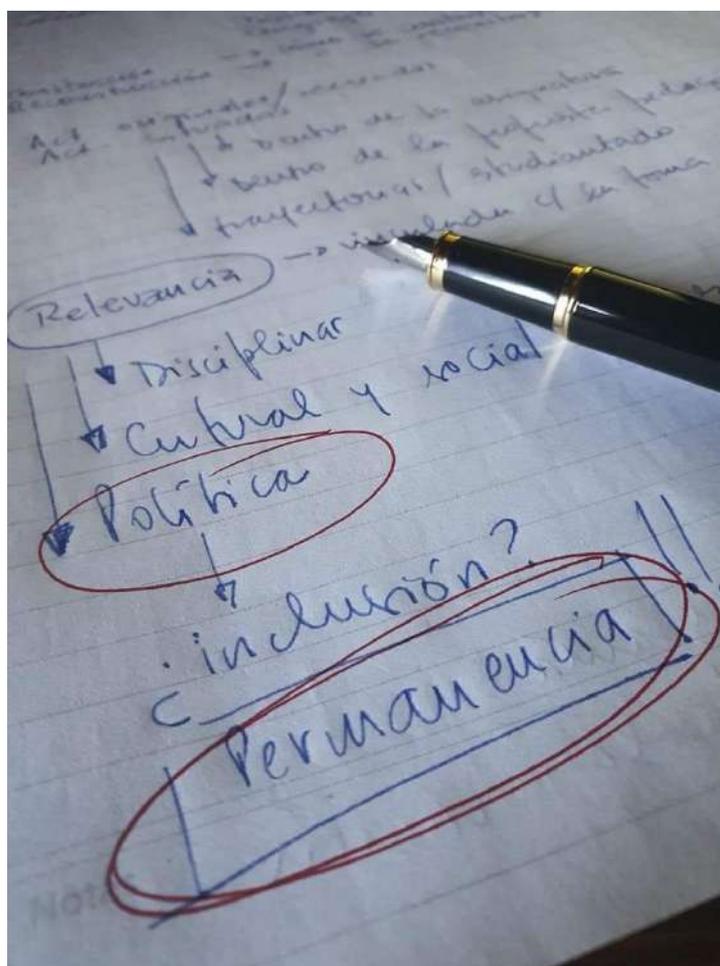
Lo que nos ha representado como cátedra es el proyecto de una pedagogía total, entendida “no como disciplina que se estudia, sino como una práctica que se construye” (Porta y Yedaide, 2017 p.131). La teoría entonces emerge empapada de la práctica vivida, en palabras de Paulo Freire (1969). Partiendo desde allí, ofrecí la posibilidad de materializar las condiciones de superación de las historias personales y de establecer el compromiso primero con la libertad. Coincido plenamente con Philippe Meirieu, “un sujeto articula y desarticula su pasado con su proyecto hasta el momento en que puede asumir la responsabilidad de sus propios actos en un colectivo que de ese modo contribuye a construir, se reconoce y se supera y, así a la vez, asume lo que es y decide lo que quiere ser”. (Meirieu, 2016 p.171) Gran parte del trabajo en Problemática se dedicó a tal exégesis.

Los textos y la explicitación de lo allí anidado, la producción de otros textos complementarios, siento que han potenciado la capacidad creativa de nuestros estudiantes, al proponerles componer y recomponer las coordenadas de sus posicionamientos, una vez que descubrimos colectivamente su rol en las sociedades capitalistas actuales. En ese sentido, nuestra propuesta pedagógica siempre giró como articuladora del desarrollo de categorías que ponían en tensión el mundo de la escuela, el Estado y la sociedad desde una aproximación científica al campo pedagógico, pero, por sobre todo, desde la mirada y puesta en discusión, entre todos del rol docente, sus dinámicas, sus quiebres, rupturas, continuidades y de cuáles han sido los nuevos

sentidos para la escuela en este mundo actual. Quienes han pasado por las aulas de PE pueden dar cuenta de estos procesos co-construidos.

El paso inexorable de un tiempo Cronos nos colocó en un 2019 cargado de otro gran desafío en el que conjugué, creo, algunas de las cualidades que Paulo Freire (2010) despliega en el lienzo de la Cuarta Carta. Con ellas, todas puestas, en esta nueva mochila, las eché al hombro y emprendí entonces un nuevo viaje. En palabras de Rossana Godoy Lenz “el viaje al amor infinito” en este andar pedagógico.

Sin dudas, la red de gestos vitales que se va construyendo, entre los estudiantes y yo, se materializa en el afecto. La experiencia TACA transformó aún más mi práctica, mis sentires, mis sensaciones... Entonces dije “¿por qué no? Me autoricé y hospedé la propuesta de pasar a ser la profesora adjunta de la asignatura. Fuimos históricos. Trescientos sesenta y cinco estudiantes que pasaban a ser parte de una reapertura esperada por ellos y por nosotros. Escribir estos primeros trazos fue como ir abriendo un nuevo camino. Comencé recolectando retazos de mi práctica en PE para nutrir a TACA como río principal y, en este territorio, nunca se termina de entrar al mar.



Concomitantemente, el entramado que va definiendo teóricamente el accionar de los docentes de la cátedra, tiene que, necesariamente, anclar en un posicionamiento ético-político-estético en palabras de Luis Porta. En nuestro caso, tal posicionamiento se ha venido sustentando en asumir, fundamentalmente, la responsabilidad por el otrx; un otrx en toda la constitución de su alteridad. De allí, alojar, albergar, acoger. Por tanto,



este posicionamiento nos abrió tanto a pensar y diseñar intervenciones signadas por la hospitalidad y a intentar, en esa línea, propiciar escenarios para hacer experiencia. En este sentido, la disposición a albergar, alojar, acoger con amorosidad nos permite pensar a la hospitalidad como experiencia que acontece y a la vez sorprende.

La escucha y la confianza fueron pilares fundantes de ambos recorridos. “Rozar sin tocar” para develar, para desocultar, para validar y hacer lugar a los microgestos donde la palabra se revela solidaria cuando somos sensibles a los relatos del otro. Por tanto, es la perspectiva biográfico-narrativa la que permite reconstruir y reorganizar la experiencia a través de la narrativa, atribuyendo significados al pasado con referencia al presente y a las concepciones personales. Vidas narradas para dar cuenta de lo que hacen los actores; complicidad que se valida en la sensación de des-conocernos y de encontrarnos en territorios imprevisibles y experimentar. Así nos armamos en la escritura que no es más que dejar huellas para quien quiera leerla: la escritura es la continuación de la escucha. Nos hacemos comunidad en la escritura de experiencias vitales.

Skljar y Larrosa (2011) plantean precisamente la posibilidad de abrirse a la experiencia. Experiencia que acoge alteridad en términos de un otrx distinto de sí y de las representaciones que lxs otrxs tienen de nosotrxs; experiencia que invita a la posibilidad de intervenciones potenciadoras de aprendizajes, pero, por sobre todo, potenciadoras de afecto.

A modo de aberturas

Lo que acontece va entramando una nueva elaboración de los significados de acciones y actitudes en nuestra práctica. La educación es un acontecimiento ético, porque en la relación educativa, el *rostro* del otro irrumpe y la relación que se establece es de acogimiento. Es una relación ética basada en la responsabilidad. Pensar-nos entonces como nacimiento, comienzo y esperanza (Bárcena & Mélich, 2014). Nacimiento porque tiene que ver con el trato con los que acaban de llegar a las aulas; del comienzo porque la educación es acción. Y esperanza porque implica posibilidad y deseo de perdurar en términos de resistencia creativa. No es un camino lineal ni mucho menos definido, sino un serpenteo que intenta recoger las complejidades y desafíos de nuestro tiempo; no sólo para la enseñanza, sino para la vida.

Luis soñó CCEE en esta clave (leo texto de filmina) así como de niño miraba y escuchaba atento a Carlos, su padre, enseñándole a narrar el cielo que iluminaba la noche de su pueblo rural.

Referencias bibliográficas

- Bárcena, F. & Mélich, J. C. (2014) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Miño y Dávila.
- Freire, P. (2010) *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI
- Meirieu, P. (2016) *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Porta, L (2021) *La expansión biográfica en la investigación educativa*. Buenos Aires: Editorial FFyL-UBA.
- Porta, L. & Yedaide, M. (Comp.) (2017) *Pedagogía(s) vital(es): cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata, EUDEM.
- Skljar, C. & Larrosa, J. (2011). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo



Sapiens/FLACSO.

Notas

¹ Doctora en Educación (UNR). Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP). Profesora y Licenciada en Historia (UNMDP). Profesora Adjunta Regular - Depto. de Cs. de la Educación - Problemática Educativa (CFD) / Taller de Aprendizaje Científico y Académico - Facultad de Humanidades – UNMDP. Coordinadora Académica de Trayectos Pedagógicos - Secretaría Académica - Facultad de Humanidades – UNMDP. Miembro GIEEC (Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales). Miembro CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación). Docente - Investigadora Categoría 4 Secretaría de Políticas Universitarias. Secretaria Académica- Programa Específico de Formación en Investigación Narrativa y Auto-biográfica en Educación / Doctorado en Educación - Universidad Nacional de Rosario. Decana Facultad de Humanidades - Universidad Atlántida Argentina. ORCID id: <http://orcid.org/0000-0002-5172-1057> E-mail: lauraproasi@gmail.com



EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS TRANSFORMADORAS. LA ETNOGRAFÍA COMO NARRATIVA DE ESCENAS VIVIDAS EN UNA ESCUELA SECUNDARIA

TRANSFORMATIVE PEDAGOGICAL EXPERIENCES: ETHNOGRAPHY AS A NARRATIVE OF LIVED SCENES IN A SECONDARY SCHOOL

Gabriela Cadaveira¹



ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/inlb2q4la>

Resumen

Este trabajo propone recuperar el trayecto académico como investigadora desde los inicios en el grupo GIEEC² hasta la culminación del doctorado en educación³. En ese recorrido reflexionamos en torno de aspectos metodológicos y teóricos de la tesis doctoral, en primer lugar hacemos referencia a nuestro posicionamiento y las preguntas que orientaron la indagación. Destacamos el enfoque etnográfico para explorar experiencias pedagógicas *vividas* en su cotidianeidad. Nos preguntamos: ¿cómo somos afectados y a la vez afectamos a otrxs en nuestras investigaciones? Luego, recuperamos las categorías de análisis que nos permitieron comprender las propuestas pedagógicas institucionales que resultaron transformadoras en el contexto de una escuela secundaria estigmatizada. Entonces, nos enfocamos en aquellas que promovieron la escuela como un espacio compartido: “el mundo común” (Bárcena, F. 2006). Por último, nos interesa resaltar la idea de “hacer comunidad” que vertebra este trabajo, para ello seleccionamos algunas imágenes que nos interpelan desde una perspectiva pedagógica. Estos murales fueron diseñados y pintados como práctica de *lo colectivo* para reflejar hechos sociales, políticos y culturales. La práctica del muralismo tiene una fuerte presencia en nuestra región, es arte que exterioriza diversidad de formas estéticas, sin perder los vínculos e interactuar con lxs sujetos sociales, comunidad-es y sus problemáticas.

Palabras clave: Investigación doctoral; enfoque etnográfico; escuela secundaria; hacer comunidad.

Abstract

This paper traces the academic journey of the researcher from the beginning of her involvement in the GIEEC group to the completion of her doctoral studies in education. Along this path, we reflect on the methodological and theoretical aspects of the doctoral thesis. First, we address our positioning and the questions that guided the research. We



highlight the ethnographic approach to explore lived pedagogical experiences in their everyday context. We ask ourselves: how are we affected and how do we affect others in our research? Subsequently, we recover the analytical categories that allowed us to understand the institutional pedagogical proposals that proved transformative in the context of a stigmatized secondary school. Then, we focus on those that promoted the school as a shared space: "the common world" (Bárcena, F. 2006). Finally, we are interested in highlighting the idea of "building community" that underpins this work. To this end, we select some images that challenge us from a pedagogical perspective. These murals were designed and painted as a collective practice to reflect social, political, and cultural events. The practice of muralism has a strong presence in our region; it is an art that externalizes a diversity of aesthetic forms, without losing its connections and interacting with social subjects, communities, and their problems.

Keywords: Doctoral research; ethnographic approach; secondary school; building community.

Introducción

*Una palabra muere,
cuando se dice, algunos dicen.
Yo solo digo que comienza a vivir ese día.*
Emily Dickinson, Poema 1212⁴

El encuentro de los 20 años del GIEEC nos convoca a conversar sobre nuestros trayectos de vida personal y académica - imposibles de separar - y a recuperar los sentipensares en comunidad. Iniciamos esta narrativa con un poema de E. Dickinson que invita a reflexionar sobre el devenir de la palabra, su fluidez...una vez dicha cobra sentido-s impensados, escapa a nuestra voluntad de asirla. Pensar en los paisajes atávicos, como pasajes en el tiempo, supone pensarlos como procesos que dialogan entre experiencias pasadas y actuales, donde el pasado es (re)elaborado en/con el presente recreándose. Se juega allí lo público en/con lo personal, descubriendo procesos identitarios que exponen ¿quiénes somos? ¿qué buscamos?, ¿cómo lo hacemos y por qué? De esta manera vamos construyendo una narrativa compleja entramada con investigaciones que permiten compartir con otrxs la producción de saberes colectivos y plurales.

Esta invitación al encuentro con otrxs, de forjar comunidad deja observar un doble recorrido, por un lado el paso por el GIEEC, que abrió nuevas líneas de investigación, y por el otro, la trama tejida entre las cohortes de doctorandxs quienes avanzamos juntxs, acompañadxs en nuestra formación.



Imagen 1. “El muro que libera” concurso realizado en penitenciarías bonaerenses, 2021⁵

Nos sumergimos en nuestra investigación doctoral como fruto de aquél recorrido, en ella estará presente la esperanza como guía, y posibilidad de transformar la sociedad y quienes la conformamos desde nuestra identidad-es: ciudadanas – docentes – como investigadorxs - trabajadorxs, entre muchas otras. Hacemos nuestras las palabras de Paulo Freire (1992)

No soy esperanzado por pura terquedad, sino por imperativo existencial e histórico. Esto no quiere decir, sin embargo, que porque soy esperanzado atribuya a mi esperanza el poder de transformar la realidad, y convencido de eso me lance al embate sin tomar en consideración los datos concretos, materiales, afirmando que con mi esperanza basta. Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea (p.8).

Su pensamiento resuena en el presente más que nunca, en todxs lxs ciudadanxs, y especialmente como educadorxs críticxs propone la acción reflexiva y situada en las coyunturas complejas y cambiantes de Nuestra América. En esta indagación, nos interesa recuperar la historia y sentido-s de las prácticas pedagógicas institucionales que desdibujaron el estigma que poseía una escuela secundaria (EES) y su comunidad. En este sentido, pensar en lxs estudiantes en términos de “*sujetos de derecho*” y de “*ciudadanía cultural*”, expresa y promueve una identidad *otra*, como un derecho, para subvertir el sentido elitista y excluyente de la EES desde sus orígenes. Reflexionamos entonces en torno a ¿Cómo se abordan estas y otras problemáticas desde las prácticas institucionales?; luego, en la cotidianeidad de la vida escolar desde las propuestas docentes ¿Cómo diseñan sus clases teniendo en cuenta el contexto comunitario (escuela – sujetos) y las prácticas culturales de los estudiantes-adolescentes? y ¿Cómo se promueven identidad-es otras a partir de fortalecer una ciudadanía cultural activa y crítica?



Imagen 2. Mural - UTE/Néstor Portillo • *Educación o esclavitud*, 2001, CABA⁶

Volver a la escuela como investigadorxs

Para esta investigación “*re-visitamos la escuela, volvemos a la escuela*”, esto nos despierta múltiples sentidos (en su doble acepción: sensorial y de significación). Interpela nuestra biografía escolar, también la biografía docente, y las prácticas ciudadanas que portamos y ejercemos lxs docentes-investigadorxs. Compartimos los aportes de Iván Castiblanco (2017):

Nuestra mirada no es transparente, está cargada de formas de interpretar el mundo que provienen de la cultura y la interacción social. De tal forma que está cargada de prejuicios que están anclados a mayor profundidad que las fórmulas eufemísticas del lenguaje de la mismidad (p. 5).

Partimos de supuestos, con lo cual los procesos de indagación necesariamente ponen en relación a lxs investigadorxs con aquellxs que son protagonistas de los procesos sociales que nos interesa conocer, y junto a ellxs co-construimos conocimiento. Jorge Larrosa (2009) va un poco más en profundidad sobre esta problemática:

(...) tal vez no se trate tanto de nombrar al otro, de tratar de conocerlo, de tratar de identificarlo, o de representarlo, y de decidir después qué es lo que tendríamos que hacer con él, como de pensar y pensar-nos en el devenir siempre imprevisible de nuestras relaciones singulares con el otro (p.190).

En este devenir transitamos la escuela, formulamos preguntas para comprender algunos sentidos de la educación secundaria a partir de recuperar prácticas pedagógicas *vividas* en la cotidianeidad. Pero ¿cómo somos afectados y a la vez afectamos a otrxs en nuestras investigaciones? La etnografía es un modo de conocimiento que involucra al/a la investigador/a de manera peculiar al tomar contacto con múltiples dimensiones de intercambios dialógicos y experiencias más allá de la palabra dicha (gestos, sensaciones, emociones, momentos, miradas, etc.). Estas dimensiones de conocimiento que se ponen en juego en el trabajo de campo, en tanto experiencia *vivida*, han sido analizados por Jeanne Favret-Saada, antropóloga tunecina-francesa, ya en la década del ‘60 expresa:



(...) la comunicación entre el etnógrafo y sus interlocutores de campo no es solamente verbal; tampoco exclusivamente voluntaria e intencional: como en cualquier relación social, en la relación de campo hay también comunicación no verbal, impensada, y desprovista de intencionalidad. Salvo que insistamos en reducir la antropología a una indagación de los aspectos intelectuales de la experiencia humana (cosificados en las “representaciones nativas”), no hay razón (...) para excluir la evidencia empírica producida a partir de esa otra comunicación (en Quirós, 2011, p. 30).

Las múltiples dimensiones de conocimiento que se ponen en juego en el trabajo de campo en tanto experiencia vivida como investigadores pueden ampliarse y debatirse a partir de considerar el hecho de “*dejarnos afectar*” como instrumento metodológico. Favret-Saada invita a reflexionar en torno no solo de las realidades que viven y experimentan lxs informantes e interlocutorxs, sino la forma en que estas nos afectan. Sus aportes abonan numerosas preguntas que otrxs antropólogxs siguen haciéndose y que contienen aspectos diferentes a considerar. En primer lugar, poner en foco el inicial e inevitable autocentrismo, la idea de observar-nos para poder corrernos de las formas y lógicas ya conocidas y encarnadas en nosotrxs mismxs. Dar paso a experiencias, diálogos y gestualidades cotidianas otras, obtenidas por medio del trabajo de campo, que resultan, desde algunos marcos interpretativos - teóricos, inexistentes o ininteligibles (Favret-Saada, 2014).

En este sentido, la antropóloga argentina Julieta Quirós (2014), reflexiona puntualmente sobre el quehacer de lxs antropólogxs, nos invita a modificar las concepciones tradicionales que traccionan aún hoy – tanto en la formación académica como en la acción profesional-. Para la autora salir al campo es: “*acompañar y vivenciar fragmentos del proceso social en su propio discurrir*” (p. 51). Esta tarea no es sencilla, para lograrlo deben tejerse relaciones de confianza a través de nuestra participación cotidiana en un universo de vínculos interpersonales. Así como producimos conocimiento, “*(...) la investigación etnográfica no es otra cosa que aprehender el proceso social en su aspecto vivo por intermedio de nuestra condición de seres vivos (...)*” (p. 51).

La escuela como comunidad

“Ya que sostengo que vale la pena trabajar por un conocimiento mediado por la experiencia (...), debo concluir que toda etnografía se vincula con la autobiografía”
(Johannes Fabian en Rockwell, E. 2011, p. 11).

En el transcurso de esta indagación, reconstruimos la historia de la escuela a partir de las narrativas de toda la comunidad escolar. Esto, permitió a la vez hacer *escuchar* la polifonía de voces que armonizaron para imaginar la posibilidad de “*hacer comunidad*”. En consonancia Fernando Bárcena (2006) recupera a Hannah Arendt a partir de su idea de “*amor mundi*”, e invita a reflexionar a todxs por la “*preocupación y una obligación por el mundo, por una apertura a las cosas del mundo (...) por los asuntos humanos*” (p. 39). A la vez, que lo entrama con la idea de “*natalidad, que es la condición ontológica de la acción como inicio de algo nuevo*” (p. 40), es decir, “*ser un ciudadano es tanto (...) ser capaz de iniciar lo nuevo en la esfera pública [en este caso la escuela] y tener derecho a*



‘tener derechos’” (p. 40). Pensar juntos el mundo común, y dar lugar a “los nuevos” para transformar el legado se propone como uno de los ejes fundamentales para re-contruir, y co-construir ciudadanía-s deterioradas o negadas.

La escuela secundaria nos abrió sus espacios y tiempos para compartir durante tres años numerosos acontecimientos en los que se pudieron develar diversidad de experiencias. Visibilizamos aquellas que expresaron el compromiso, la co-responsabilidad y la afectuosidad de sus protagonistas: docentes y estudiantes. La escuela, como espacio compartido: “el mundo común”, configuró subjetividades e identidades forjadas desde el *amor mundi*. El cuidado por el mundo común, por lxs otrxs, que evidencia acción e interacción política de lxs sujetxs que intervinieron. En ese sentido acompañamos los procesos sociales y educativos que dieron un giro a las vidas de la comunidad. Estos cambios se dieron de forma paulatina y aún continúan.

¿Cómo lograr cambiar en la escuela algo tan profundamente encarnado como es un estigma? La estigmatización reconocida y sentida por todxs, se desdibujó, borroneó para finalmente desvanecerse a partir de prácticas educativas institucionales que fortalecieron las identidades estudiantiles y sus prácticas de manera positiva, empoderándoles. Las voces de lxs adolescentes y jóvenes expresaron que ya no se identificaban con el estigma. De este modo, las prácticas educativas interrogaron “*el rol de los signos, y los símbolos, los rituales y las formaciones culturales en nombre de la construcción de la subjetividad y la voz de los estudiantes*” (McLaren, P. 1998, p.21). La configuración cultural que enmarcó las experiencias permitieron que lxs estudiantes creen significados y sus historias culturales y experiencias para la acción y transformación. El curriculum como forma de política cultural posibilitó este recorrido:

La escolaridad no se conceptualiza como un sistema de reglas y relaciones unitario, monolítico ni rígido, sino como una escena cultural caracterizada por su naturaleza contestataria, de lucha y de resistencia. (...) La vida escolar debe considerarse como una pluralidad de discursos y luchas en conflicto, un terreno en el que confluyen la cultura del aula y la de la calle, y en el que los maestros, estudiantes y autoridades administrativas aceptan, negocian y a veces rechazan la manera en que las experiencias y prácticas escolares son denominadas y llevadas a cabo. Dentro del contexto de un curriculum como forma de política cultural, la meta esencial de la educación se centra en la creación de condiciones para lograr que los estudiantes adquieran poder y se constituyan por sí mismos en sujetos políticos (McLaren, P. 1998, p.25).

Este fragmento reúne algunas claves que los diseños curriculares de las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires incluyen y que impulsaron la transformación de la identidad de la escuela y su comunidad. El curriculum es central, sin embargo, lxs docentes que lo trabajan deben posicionarse como “*intelectuales transformadores*” que desarrollen una “*claridad política e ideológica que les permita interpretar el mundo que los rodea y actuar en consecuencia*” (Bartolomé, L. 2008, p. 358). Entendemos que el equipo docente de la escuela, especialmente aquellxs que acompañamos en sus clases y que logramos entrevistar y conocer con mayor profundidad se inscribieron desde estos posicionamientos pedagógicos. Esto se complementa con la capacidad de trabajar de manera colectiva, inclusive junto a lxs estudiantes, Richard Sennett (2012) reflexiona en este sentido:

La capacidad de escuchar en la conversación, y en la aplicación práctica de esa sensibilidad en el trabajo y en la comunidad. Es indudable que escuchar con atención y trabajar en armonía con los demás implica un aspecto ético; la cooperación enfocada como una habilidad. Como tal, requiere de los individuos la capacidad de comprenderse mutuamente y de responder a las necesidades de los demás con el fin de actuar conjuntamente (p.10).

El autor reconoce que no es un proceso sencillo, que se encuentra lleno de dificultades y ambigüedades tal como pudimos recorrer en las experiencias de esta etnografía.⁷

Reflexiones finales

Consideramos que existen experiencias educativas que pueden considerarse “*anti-destino*”, en términos de Violeta Núñez (2007) “*en el sentido que se trata de una práctica que posibilita la redistribución social*” (p.2) y acceso a lxs estudiantes a bienes simbólicos del mundo de época al que llegan. Es decir, que la educación debería “*permitir traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación, etc.; recorridos particulares tejen, destejen, tejen diversos registros de olvidos y recuerdos, y en estos andamientos, se abren y bifurcan futuros que no son predecibles*” (pp. 2-3) con el fin de romper con la asignación social de los destinos. Entonces ¿cuáles podrían ser los sentidos de la educación? Fernando Bárcena (1997) nos aporta algunas claves:

La ‘esencia’ de la educación reside precisamente en la posibilidad de garantizar un futuro. Educar es un verbo que hay que conjugar, preferentemente, en tiempo futuro, porque éste sólo es posible en la medida que lo es también el fenómeno de la natalidad, del nacimiento; un acontecimiento que es expresión de fecundidad y, al mismo tiempo, de una cierta luz, la del ‘alumbramiento’ de la que suele hacerse sinónimo (p.17).



Imagen 4. Mural “El grito” de Chelo Candia, en la Vía Orgánica, Mar del Plata⁸
 “Transforma el muro en boca. La boca en grito. El grito en luz”



Y nos vamos cantando como la cigarra, para acompañar la poesía, los murales y la polifonía de voces expresadas en este texto con la canción “Creo” de Teresa Parodi⁹:

*Necesito hermano que me digas puedo.
Con las mismas ganas que lo digo yo.
Necesito hermano que nos encontremos
en una mirada, en una canción.
Y creo en vos y en mí, en mí y en vos,
en la complicidad de la ilusión.
No dejo de creer en vos y en mí,
en mí y en vos.
Llevo en la guitarra un amor urgente
que me da coraje con obstinación.
La esperanza invicta me sostiene siempre,
tan intensamente que no tengo opción.
Porque creo en todo lo que nos debemos.
Porque creo en ésta nuestra rebelión,
de amorosa vida, de amorosa fuerza,
de amorosa rabia, de amoroso amor.*

Referencias bibliográficas

- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona. Paidós.
- Bárcena, F. (2006). *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Herder.
- Bartolomé, L. (2008). La pedagogía crítica y la educación de los profesores y profesoras: Radicalización del profesorado futuro. En *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. McLaren, y Kincheloe (eds.). Barcelona. Grao.
- Castiblanco Ramírez, I. (2017). ¿Quién es el otro? [un secreto]. En *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*. ISSN 2525-2089. Vol. 2. FFyL UNCuyo.
- Favret-Saada, J. (2014). Zapata, L y Genovessi, M (trad.) *Jeanne Favret- Saada: "ser afectado" como medio de conocimiento en el trabajo de campo antropológico*. Presentación y traducción. Avá N° 23 Posadas.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Larrosa, J. (2009). Palabras para una educación otra. En *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario. Homo Sapiens.
- McLaren, P. y Giroux, H. (1998). La formación de los maestros en una esfera contrapública: notas hacia una redefinición. En *Pedagogía, identidad y poder*. Rosario. Homo Sapiens.
- Núñez, V. (2007). Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos. Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina.
Disponible:
https://g5sem3.files.wordpress.com/2015/07/violeta_n_pedagogia_social.pdf
- Quirós, J. (2011). *El por qué de los que van. Peronistas y piqueteros en el Gran Buenos Aires (una antropología de la política vivida)*. Buenos Aires. Antropofagia.



- Quirós, J. (2014). *Etnografiar mundos vívidos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en Antropología*. Publicar - Año XII N° XVII ISSN 0327-6627-ISSN (en línea) 2250-7671
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires. Paidós.
- Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación*. Barcelona. Anagrama.

Notas

¹ Doctora en Humanidades y Artes mención Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Docente, Investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Integrante del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) E-mail: gcadaveira@mdp.edu.ar

² La sigla hace referencia al Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, grupo del cual fui integrante desde sus inicios hasta el año 2010. Del GIEEC se abrieron múltiples líneas de investigación que derivaron en nuevos grupos a partir de los cuales nos seguimos formando y formamos investigadores.

³ La tesis doctoral en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR) fue dirigida por el Dr. Luis Porta y defendida en noviembre del 2023.

⁴ Poem 1212 de Emily Dickinson “A word is dead when it is said, some say. I say it just begins to live that day” [Traducción propia].

⁵ La obra es parte de la octava edición del concurso «El muro que libera», organizado por el Departamento Cultura, Dirección de Cultura y Deporte, contó con la participación de 49 murales, distribuidos en 19 unidades de toda la provincia de Buenos Aires en abril de 2021. El jurado -conformado por las artistas plásticas Irene Castro, Daniela Anzoategui y María Mazzarini- planteó que «el muralismo es una herramienta de arte en contexto, capaz de promover los pensamientos para la construcción de subjetividades que contribuyan al conjunto de la sociedad, amplificando la experiencia visual, sensible y reflexiva, por medio de un lenguaje plástico-poético». Disponible en: <https://muralesbuenosaires.com.ar/2021/04/24/concurso-de-muralismo-que-llevo-color-a-las-carceles/>

⁶ Néstor Portillo • *Educación o esclavitud* (se encuentra en las avenidas Juan de Garay y Paseo Colón), fue pintado en junio del 2001 junto a Ariel Rodríguez, Claudia Goldzman, Elsa Lores, Natalia Paoletta, David Correa y Tali Arrieta del Taller Muralista de la Unión de Trabajadores de la Educación, UTE, CTRA. El autor expresa “con la realización de murales se buscaba el trabajo territorial en los barrios, en defensa de la educación pública, la lucha gremial y otras acciones; recuperando el espacio público”. Fragmento de la entrevista disponible: <https://muralesbuenosaires.com.ar/2018/12/06/cronica-del-muralismo-en-argentina/>

⁷ Hacemos referencia a la etnografía como “texto”.

⁸ El mural realizado en el año 2019 por el artista rionegrino Chelo Candia en el contexto del Festival Internacional de Arte Urbano DelInstinto. En el muro se inscribe esta cita: “Transforma el muro en boca. La boca en grito. El grito en luz”.

⁹ Teresa Parodi, Creo en el disco *El canto que no cesa*, 2001. Disponible: https://youtu.be/mk2wO_KnyGY?si=OwnOClwiZLm4xYny



GESTOS, DESEOS Y PROFUNDIDADES QUE SUBLEVAN: NARRATIVA(S), CIUDADANÍA(S), COMUNIDAD(ES), POLÍTICA(S) Y DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

GESTURES, DESIRES, AND DEEP-SEATED AGITATIONS: NARRATIVES, CITIZENSHIPS, COMMUNITIES, POLITICS, AND THE RIGHT TO HIGHER EDUCATION

Claudia De Laurentis¹



ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/tisavsleh>

Resumen

¿Es posible desandar los trayectos de las emociones más primitivas que asoman cuando nuestra capacidad de domarlas es superada por lo que nos rodea? ¿Como recuperar esa secuencia de micro experiencias que se articularon para encauzarlos en un texto que pueda otorgar sentido y algún valor académico a una profunda incomodidad primero, ira después, y la frustración que ocasionó meses de tratar de justificar lo que no necesita justificación (lo entendemos hoy, no al inicio de esta historia), de buscar anclas teóricas y de sentarnos impotentes frente a la hoja en blanco? Para quienes abrazamos la investigación narrativa no hay otra manera de encontrar sentido a lo que nos rodea que no sea contar una historia. De eso se trata. De una historia en la que el entusiasmo devino decepción, de una decepción que pedía sublevarse, de una sublevación que volvió a casa y encontró la contención que le hizo comprender que puede traducirse en pequeños gestos que abren espacios pequeños, pero fértiles. Que se trata de gestos y no gritos.

Palabras clave: Autobiografía, Ciudadanía, Educación Superior, Investigación narrativa.

Abstract

Is it possible to retrace the paths of our most primitive emotions when our ability to tame them is overwhelmed by our surroundings? How can we recover that sequence of micro-experiences that articulated to channel them into a text that can give meaning and some academic value to a deep discomfort first, anger later, and the frustration caused by months of trying to justify what does not need justification (we understand it today, not at the beginning of this story), of searching for theoretical anchors and of sitting helplessly in front of a blank page? For those of us who embrace narrative research, there is no other way to make sense of what surrounds us than to tell a story. That's

what it's about. A story in which enthusiasm turned into disappointment, a disappointment that demanded to be subverted, a subversion that returned home and found the containment that made it understand that it can be translated into small gestures that open small, but fertile spaces. That it is about gestures and not shouts.

Keywords: Autobiography, Citizenship, Higher Education, Narrative Research.

Corolario de un regreso Cuir

La invitación a compartir el devenir de nuestros avatares investigativos en un encuentro del que nos sentimos parte como brote del GIEEC llegó en un momento que no se puedo definir con precisión, pero que transitaba entre el enojo, la ira y por momentos la furia. Mi ego no es grande, pero la herida era profunda. Recién llegada de unas jornadas académicas donde se ponían en discusión las investigaciones en políticas educativas, y habiendo tropezado con Didi-Huberman (2018), filósofo e historiador del arte, no se me ocurría otra cosa que la necesidad de sublevarme. Aunque no estuviera claro contra qué. Esa mezcla de emociones que surgieron de la profunda incomodidad en una institución que, por muchas razones consideraba también mi casa, son difíciles de reconstruir, sin embargo, si lo es el contexto.²

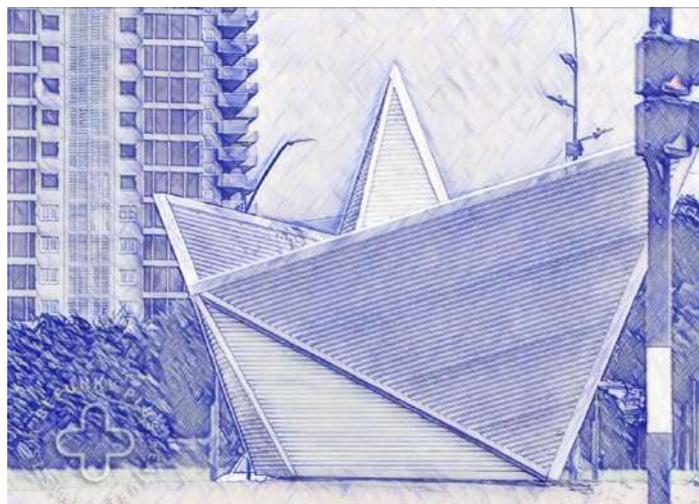


Imagen 1. Collage con fotografía digital de la autora.

Volví a esa institución académica que organizaba el evento con mucho entusiasmo. La idea era presentar el germen de una investigación propuesta para un proyecto posdoctoral encuadrada en el GIEPE, un grupo de investigación de muy reciente constitución que se proponía abordar las políticas educativas desde una propuesta donde la normativa y la historia cobraran el sentido que le dan las vidas vividas en las instituciones en las que se ponen en acto. No había sido fácil correrme del abrazo del GIEEC (Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales) que por años me vio crecer como investigadora, para intentar achicar esa distancia que Kaplun (2005, p.221) denuncia entre el conocimiento que se produce y lo que se enseña como parte de la

crisis universitaria. Como docente del Taller que recibe a los ingresantes en la carrera de Ciencias de la Educación y la asignatura Política Educativa, el derecho a la educación superior se imponía como tema. El convencimiento, nacido de la relación con estudiantes de la Facultad de Humanidades de la UNMDP, como compañera, adscripta, becaria de investigación y docente que nunca dejó de caminar esos pasillos, de que existe una verdadera ciudadanía universitaria más compleja y profunda que el sentimiento de afiliación a la institución, me convocaban a indagar en las trayectorias vitales de quienes habitan, en principio, la Facultad de Humanidades. Con la ingenuidad de quien transita por un momento epifánico, tal como lo describe María Marta Yedaide

No sabría cómo nombrar de otro modo a este instante en que percibo, sé con certeza letal, que comprendo, aun cuando no tengo capacidad de explicarme— especialmente cuando no tengo capacidad de explicarme, al menos no inmediatamente. Algo acontece, hiere, se presenta. Luego, a veces, llegan torpes y a cuentagotas las palabras (Yedaide, 2022, p.2),

me dispuse a compartir esas pocas ideas/palabras que había articulado, esperando de esos colegas, que había leído y estudiado, la orientación que mi curiosidad demandaba para avanzar en ese terreno en el que no me sentía tan cómoda. Llegué ávida de intercambios, ideas, teorías, herramientas, sugerencias que me permitieran encauzar la investigación que me proponía. Nada de eso ocurrió. Encontré una academia jerarquizada, donde la palabra y la escucha se otorga a cuentagotas, donde el anhelo de constituir una tribu académica (Becher, 2001) se encuentra más vigente que nunca, donde la política educativa no escapaba a ser una de las

...disciplinas que establecen límites a lo que es posible pensar a partir de sus categorías conceptuales y de su lenguaje, de sus supuestos y métodos consagrados. Estos límites son precisamente los que dan identidad al campo disciplinario, volviéndolo inteligible y manejable para sus practicantes. A medida que estas seguridades crecen tiende a olvidarse el origen de la creación del campo, el recorte efectuado por la disciplina para leer el mundo (Kaplun, 2005, p.216).



Imagen 2. Collage con fotografía digital de la autora.

La idea de poder navegar transdisciplinariamente y multimetodológicamente las líneas que me permitieran traducir en palabras aquello que comprendía como ciudadanía universitaria se encontró por fuera de los bordes de la disciplina.

Volver a una academia encandilada por los números y los gráficos de barras nos paralizó en el momento y nos dejó el sabor amargo de sentir a la disciplina, en la que pretendíamos bucear, como un lugar inhóspito para la indagación narrativa. No hay lugar para pequeñas historias en la maraña de normativas y evaluaciones desapasionada del sistema educativo que buscan encauzar. Esta mirada que privilegia un abordaje racional que no comprende que existen maneras de conocer que no son descorporizadas, no son desapasionadas, no son conscientes, no son puramente literales, sino más bien metafóricas e imaginativas, y emocionalmente comprometidas (Lakoff y Johnson, 1999, p.4) demandaba sublevarnos en busca de un camino que abriera el paso a los gestos, los deseos y las profundidades (Didi-Huberman, 2018, p.24) que la investigación biográfico narrativa puede recuperar de la política educativa.

Identidades como centros de gravedad

La convocatoria a asistir a las Jornadas nos encontró en pleno desarrollo de la propuesta para el programa de Pos Doctorado en Ciencias Sociales ofrecido por la Facultad de Humanidades de la UNMDP. La identidad propia y de quienes nos rodean ha sido el centro de gravedad para nuestras inquietudes como investigadora. Tímidas en el inicio, quizás inspirada en las indagaciones del GIEEC al que acababa de ingresar, en torno a profesores memorables o mi propia historia de vida que iba tomando rumbos inesperados, pero no por eso menos anhelados. El entramado de experiencias vividas durante los años de participación en ese grupo, el reciente nacimiento del GIEPE (Grupo de investigación en Políticas Educativas), las experiencias de las propias investigaciones en torno a identidades de estudiantes primero y de docentes formadores de docentes para la tesis doctoral, nos animaron a asomarnos a la idea de una ciudadanía universitaria.



Imagen 3. Collage con fotografía digital de la autora.



Es así como el interés se fue ampliando hacia otras identidades (estudiantes, graduados, no docentes) que forman parte de la comunidad universitaria y del vínculo que con ella establecen en una suerte de ciudadanía (Haste, 2017) que les otorgaría el derecho a la educación superior concebido como derecho humano y bien social que debe ser garantizado por el estado (Rinesi, 2015). Desde esta óptica, el GIEPE se había ocupado durante su primer proyecto de construir un marco teórico que le permitiera abordar a las políticas educativas desde la perspectiva del rostro humano en la tradición de la indagación biográfico narrativa (Aguirre, 2022; Marchetti, 2023) y de la centralidad de la traducción y la puesta en acto de estas políticas (Ball, 2016 ; Beech y Meo, 2016) a niveles de concreción y/o análisis no solo macro, si no meso y micro (Mainardes, 2015, Marchetti y Porta, 2022). Por esta razón entendemos que la cuestión de la identidad se ve íntimamente relacionada con la cultura institucional y la construcción de sentido de la ciudadanía universitaria, de los procesos que habilitan su devenir y desde la acción de los mediadores o intermediadores (Latour, 2021; Meo, Heras y Chervin, 2023) que operan para garantizar la construcción y el ejercicio de esa ciudadanía y el consiguiente derecho a la educación superior.

Explorar la categoría de ciudadanía universitaria como marca identitaria, que además implica el ejercicio/garantía de un derecho, nos parecía central en ese sentido. Según Haste (2017),

el activismo *orientado a derechos* puso en evidencia que muchas interacciones interpersonales *privadas* estaban fuertemente imbuidas de relaciones de poder y creencias políticas implícitas (o explícitas). La proclama de que *lo personal es político* fue un paso importante para desdibujar el límite entre ambos dominios. Además, cuando exploramos la actividad cotidiana de encontrarle sentidos a las cosas, constatamos que la mayoría de la gente borra ese límite. Encontramos un constante entrelazamiento de creencias, motivaciones, predisposiciones morales y cívicas (p.25)

Estas ideas nos animaban a la búsqueda de aquellos dispositivos que aportaran a la construcción y ejercicio de la ciudadanía universitaria posible en sintonía con la necesidad de garantizar el derecho a la educación superior en nuestro ámbito. En momentos en que predominan el individualismo y la racionalidad técnica a la hora de tomar y poner en acto decisiones políticas nos parece atinado reivindicar el derecho a la educación en todos sus niveles y para todos los habitantes de la nación entendiendo con Dvorkin que “los derechos se entienden mejor como triunfos sobre alguna justificación previa de las decisiones políticas que establecen un fin para el conjunto de la comunidad” (1985, en Knowles, 2009, p.157) dando por hecho que si “la implantación de esa política viola derechos, es injustificable (Knowles, p.158)”.

Para describir el carácter de bien público y derecho humano que, a nuestro entender, reviste el derecho a la educación superior consagrado por la Ley de Educación Superior 24.521 cuya modificación del año 2015 introduce en su artículo primero esta definición, recurrimos a Eduardo Rinesi quien encuadra su argumento en la tradición republicana a la que considera *estatalista*: “la cosa pública, la cosa de todos, el bien común, el bienestar general, el patrimonio colectivo, se defiende, se protege y se garantiza por medio del Estado, a través del Estado en el que esa cosa pública (esa “comunidad”, decía, pero ahora

podemos decir mejor: esa *res pública*) se encarna y se manifiesta jurídicamente (Rinesi, p.37)”. Es así que necesariamente la expansión y universalización de derechos implica un Estado que los garantice. Y un sujeto que lo ejerza. Y entre uno y otrxs, infinidad de mediadorxs que resignifican y encauzan los flujos que la traducción de ese derecho en prácticas concretas contribuiría o no a sostener el ingreso, las trayectorias, los egresos en términos razonable y con los aprendizajes de calidad que la educación superior como derecho humano demanda (Rinesi, 2015).

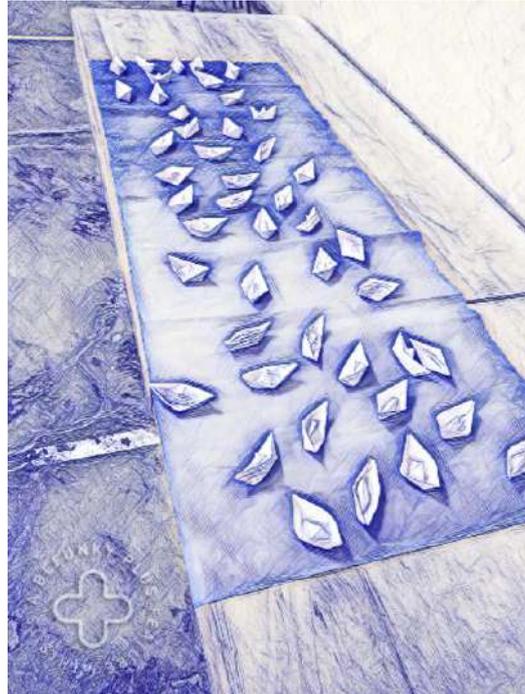


Imagen 4. Collage con fotografía digital de la autora

Ese interjuego dinámico y fluido entre las demandas y obligaciones que un derecho exige y las particularidades identitarias arraigadas en un territorio se nos presentaba como el centro de gravedad que atraía nuestro interés e imaginábamos significativo comprender. Se aproximaban tiempos políticos que amenazaban derechos que creíamos conquistados, de manera que adentrarnos en la manera en que lxs miembros de la comunidad de la Facultad de Humanidades se afianzaba y negociaba espacios de disputa democrática que intentara ampliar y asegurar ese derecho que nos inquieta nos estimulaba a abordarla. Según Dubet “La identidad se afirma con más fuerza cuanto más incierta o flotante es y cuanto más amenazada está...la identidad es menos un hecho que un problema, menos un ser social que un trabajo de construcción de uno mismo y del mundo social (Dubet, 2017, p.73).” Ese micro mundo social de la Facultad de Humanidades, sus espacios, sus habitantes y sus materialidades y la manera en que se afectan y construyen una identidad que, aunque fluida y en permanente devenir, gravita en torno a ese derecho y la puja por ejercerlo, se volvió cada vez más significativo a medida que avanzaron los meses y la política y las políticas se aparecían como una amenaza palpable.



Imagen 5 Collage con fotografía digital de la autora

Cuando las coordenadas ya no son rectas. Del enojo a la desorientación – Lecturas que aportaron a la desorientación

La invitación a participar del *III Simposio de Estudios Descoloniales* y la solicitud de un título me encontró sumergida en esa abrumadora sensación de enojo y necesidad de sublevación. Pero las emociones y afectaciones fluyen, se transforman y resignifican. Poner distancia siempre ayuda. Y las lecturas siempre fueron para mí salvavidas que tienden a mantener a flote y que en ocasiones mágicamente se convierten en navíos de rescate. Mile, una querida colega me acercó la lectura de Sarah Ahmed. Su *Fenomenología Queer* (2019) me ayudó a comprender lo que aquel episodio en realidad me había descubierto, y que era una profunda desorientación. Según Ahmed (2019)

Si sabemos dónde estamos cuando vamos hacia aquí o hacia allá, entonces estamos orientados. Tenemos nuestras referencias. Sabemos que hacer para llegar a este lugar o a aquel. Estar orientado también supone dirigirse hacia ciertos objetos, aquellos que nos ayudan a encontrar nuestro camino. Estos son los objetos que reconocemos, de modo que cuando estamos ante ellos sabemos en qué dirección vamos. Pueden ser puntos de referencia u otros signos familiares que nos dan nuestros puntos de anclaje (p.9)

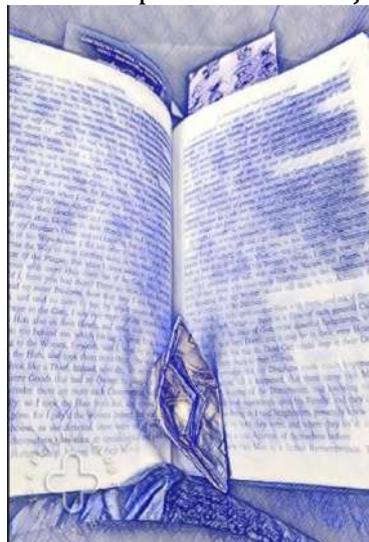


Imagen 6. Collage con fotografía digital de la autora



Era evidente que mi identidad de investigadora narrativa no encontraba puntos de anclaje en el territorio de la tribu a la que me acercaba. Sus ídolos, objetos y lenguaje, aunque familiares no impedían esa sensación de extrañeza y la percepción de que de alguna manera no era más que una inmigrante ilegal (Becher, 2001, p.43), o quizás un polizón. Logré entender gracias a esas lecturas que me llegaron de manera azarosa que aquella experiencia se había tratado de un momento queer. Más aún, que son las emociones las que nos mueven a acercarnos o alejarnos de ciertos objetos, que esa experiencia intelectual de desorden, sumada al vértigo y hasta la náusea, tal como Ahmed recupera de Merleau- Ponty (p.14), en la que se articulan lo corporal, lo espacial y lo social tenía que ver más con mi propio ejercicio de la investigación que con el encuentro que me había descolocado (Ahmed, 2019, pp. 9 a 16). Era momento se recuperar genealogías y descubrir como volver a orientarnos.

Genealogías y (nuevas) orientaciones

Rastrear los orígenes de quienes devenimos investigadores nos obliga a deambular por terrenos resbaladizos. ¿Dónde comenzar? ¿Nuestros primeros encuentros con la academia? ¿El interés por lo político en el delirio de manejar los hilos de las relaciones internacionales que se despierta en los primeros años de la carrera de cientista política en una Argentina que comenzaba a asomarse a la democracia? ¿O la más pura curiosidad de adolescente ávida por conocer, que buscó aquella carrera que con la más absoluta soberbia propia de aquellos tiempos, prometía abordar prácticamente todo lo que las humanidades y las ciencias sociales tenían para ofrecer?

Ese combo incierto encuentra su segunda oportunidad en la Facultad de Humanidades y en el profesorado de Inglés, con una docente que se volvió profundamente memorable (Álvarez, Porta & Sarasa, 2010), que nos abrió su biblioteca y sus aulas y nos invitó al GIEEC. Y con un mentor que nos tomó de la mano y nos permitió navegar los caminos que eligiéramos. Desde allí, narrativas e identidad se han configurado como los faros que nos orientan, nos anclan, nos permiten remontar olas y surfearlas en esa avidez por conocer que no se apaga. El Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales transita hoy su decimoprimer proyecto bianual en torno a la formación del profesorado. La centralidad de la narrativa y su inexorable imbricación con la identidad de quienes investigamos y de quienes participan en esa investigación independientemente del ángulo en que elijamos enfocar, ha ampliado su perspectiva posibilitando así “enunciar saberes sensibles a la sobrevivencia de nuestros afectos y cuerpos en la teoría de la educación (Ramallo, 2019, p.101)” y por tanto reconfigurar la/s manera/s en que nos aproximamos al saber. Del GIEEC se desprenden un significativo número de grupos de investigación con la reapertura de la carrera de Ciencias de la Educación. Consideramos en ese momento la necesidad de ocupar áreas de vacancias y construir conocimiento en los ámbitos en los que nos tocaba ejercer la docencia. Nace así el GIEPE, Grupo de Investigación en Políticas Educativas y la necesidad de configurar su perfil, aún en construcción. En lo personal, y al momento de escribir estas líneas, la pregunta por el objeto de la investigación se desvanece en preguntas que este *III Simposio de Estudios Descoloniales*, obligando a una pausa sobre fin de 2023, nos permitió articular.

La primera serie de preguntas surgen de la profunda desorientación que hilvana este artículo. ¿Qué interés pueden tener las ciencias de la educación en general, y las políticas

educativas en particular, en la comprensión de las ciudadanías universitarias de la Facultad de Humanidades que habitamos? La huella de la experiencia que marcara la convocatoria de los organizadores insistía en preguntarse por la posibilidad de desafiar las jerarquías epistemo/ontológicas del objeto de las políticas educativas vigentes en la academia, con su aspiración normativa en general y su fascinación por las estadísticas. Finalmente, y con la aspiración de permanecer contemporáneos en nuestra indagación, ¿qué relevancia tienen, en un mundo que se orienta hacia números y bits, pensar identidades locales?



Imagen 7. Collage con fotografía digital de la autora

Esa pausa, sin embargo, nos demandaba buscar referencias para (re)orientarnos nuevamente. Nos permitimos en ese momento enunciar las preguntas que nos permitirían encontrar el anclaje en esa indagación en el campo de las políticas educativas. Esas preguntas devienen los centros de gravedad hacia los que nos interesa dirigirnos: ¿De qué manera estudiantes, graduadxs, autoridades, docentes y no docentes se apropian de sus derechos, los ejercen y configuran una identidad propia de la FH? ¿Qué papel desempeñan las materialidades, como modifican esa configuración y como se modifican en ese devenir? ¿Qué papel cumplen la normativa, la apertura de nuevas carreras y la recepción de nuevxs estudiantes y estudiantes no hegemónicxs? ¿Como esas nuevas orientaciones dan forma a espacios materiales y virtuales y habilitan posibilidades otras de hacer universidad? ¿Cómo se inscriben o no, en esa configuración ciudadana los principios reformistas? ¿qué nuevas lecturas y (des)composiciones habilitan? ¿Qué cruces glocales se pueden detectar para aportar a la construcción de una ciudadanía internacional crítica?



Imagen 8. Collage con fotografía digital de la autora.

Cobijados nuevamente por nuestros colegas y el entorno hospitalario que nos vio crecer en la investigación, volvió la calma y la certeza de que abordar identidades desde las narrativas en la investigación educativa recupera el espacio de lo personal, de la experiencia vivida imposible de representar en un gráfico pero infinitamente valiosa para quienes la transitamos y con posibilidades ciertas de aportar a una comprensión más profunda y humana de los espacios en los que esas políticas educativas se ponen en acto. Sólo en la vivencia de quienes efectivamente habitan el espacio universitario es posible percibir cómo y de qué manera el derecho a la educación transita de un carácter declarativo a uno constitutivo. La foto que gráficos y estadísticas describen ingreso, desgranamiento, permanencia y egreso, entre tantas otras dimensiones que hacen a la performance de políticas y programas educativos es necesaria, pero incompleta. El carácter profundamente subjetivo que la experiencia universitaria cobra en lxs estudiantes, docentes, aquellos a cargo de la gestión y personal no docente vibra en las narrativas que fluyen y co-componen ese carácter identitario de la ciudadanía que nos interesa explorar y que sostiene en el ejercicio de ese derecho experiencias que en ocasiones son difíciles y no precisamente felices. Volver a recuperar ese valor agregado otorga todo el sentido que nuestra investigación necesita tener.

¿Por qué insistir en las líneas curvas? Reflexiones finales

Otorgar una perspectiva narrativa y dar centralidad a cuestiones subjetivas e identitarias al estudio de las políticas educativas se presenta como una oportunidad para “articular pedagogías que interroguen la geografía conceptual de la normalización – lo que la autora y directora Tina Landau describe en su pieza 1969 como ‘el vasto mapa de la normalidad’ (Britzman, 2016, p.16)”

Para resquebrajar ese *vasto mapa de la normalidad* que reina hoy en el ámbito académico de las políticas educativas, nos proponemos recuperar de la teoría queer el propósito de dar sentido a lo que se descarta, el pensar a la resistencia como constitutiva del conocimiento y sus sujetos, en cuestionar los límites de lo pensable (Britzman, 2016). Para ello, elegimos posicionarnos en rechazar la idea de lo social como dado (Latour, 2021) en la búsqueda de grietas fértiles que permitan brotar semillas que descolonicen el ámbito académico de sus sesgos positivistas (Walsh, 2015)



Imagen 9. Collage con fotografía digital de la autora



Hoy creemos que estas nuevas orientaciones, de la mano de la indagación narrativa podrían guiarnos entre curvas y contracurvas a construir un espacio en que las narrativas aporten al estudio de las políticas educativas el rostro humano (Aguirre, 2022) que su comprensión demanda. Frente a la omnipresencia de un *storytelling* marketinero y de redes, Byung Chul Han nos recuerda que “...las narraciones nos acomodaban al ser... nos asignaban un lugar y hacían que estar en el mundo fuera para nosotros como estar en casa, porque daban sentido a la vida y le brindaban sostén y orientación (Han, 2023, p.6)”. Es por eso que recuperarlas para comprender de qué manera las políticas públicas podrían abordar la tan humana empresa de la educación desde los sujetos que la habitan se convierte en un recorrido posible y deseable desde nuestro lugar de investigadora siempre en proceso de construcción y orientación.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, J. (2022) *El rostro humano de las políticas educativas: narrativas del proyecto de formación docente “Polos de Desarrollo”*. Eudem
- Ahmed, S. (2019) *Fenomenología Queer: orientaciones, objetos, otros*. Ediciones Bellaterra
- Álvarez, Z., Porta, L., & Sarasa, M. C. (2010). La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. *Revista de Educación*, (1), 159-179.
- Ball, S. (2016). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (2 y 3).
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. GEDISA
- 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).
- Britzman, D. (2016) ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. *Revista de Educación* 7, (9), 13-34
- Didi-Huberman, G. (2018). *Sublevaciones*. Editorial Iberoamericana
- Dubet, F. (2017) *Lo que nos une. Como vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia*. Siglo XXI
- Haste, H. (2017) *Nueva ciudadanía y educación. Identidad, cultura y participación*. Paidós
- Kaplun, G. (2005) Indisciplinar la universidad. En Walsh, C. (ed.) *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial, reflexiones latinoamericanas*. Ediciones Abya-Yala
- Knowles, D. (2009) *Introducción a la Filosofía Política*. Oceano
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999) *Philosophy in the Flesh. The embodied mind and its challenge to Western thought*. BasicBooks
- 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*. Autores de Argentina, pp. 25– 42
- Meo, A. I., Heras, A. I., & Chervin, M. (2023). Aportes de la teoría del actor red al estudio de las políticas educativas en Argentina. *Revista de Educación*, (28.1), 39-62.
- Latour, B. (2021) *Reensamblar lo social. La introducción a la teoría del actor-red*. Manantial



- 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, 1 - 16
- Marchetti, B, y Porta, L. (2022) La articulación entre los niveles de definición de la política educativa en Argentina. La experiencia del plan de capacitación docente Escuelas de Innovación (2011-2015) *Itinerarios Educativos*; (16), 1 - 10
- Ramallo, F. (2019) Paulo Freire con glitter y pañuelo verde: notas cuir para educadores. *Série-Estudos, Campo Grande, MS* 24, (52) 101-122.
- Rinesi, E. (2015) *Filosofía (y) Política de la universidad*. UNGS
- Walsh, C. (2015) *Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales- Clivajes* (4)
- Yedaide, M, M. (2022) Arqueologías biográficas: investigaciones-promesas a propósito del realismo agencial y otras actancias. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación* 7, (2) 1-10

Notas

¹ Dra. en Humanidades y Artes con mención en educación. Profesora adjunta y miembros de los grupos de investigación GIEEC y GIEPE del CIMED, Facultad de Humanidades, UNMdP. Correo electrónico: delarentisclaudia@gmail.com

² Ilustraciones: Ahmed (2019) construye su fenomenología queer en torno a la metáfora de las mesas que diversos autores han utilizado en sus estudios, según Ahmed la mesa funciona como una ilustración de una filosofía del cuerpo, que deja otras cosas al fondo (p.82). Se han elegido para ilustrar este artículo la metáfora del barco de papel, representativa de vivencias que remontan a la niñez de la autora y atraviesan su formación y ejercicio de la docencia y la investigación. Los barcos de papel necesitan orientarse según las cambiantes condiciones que el medio en el que se desplazan demanda para no naufragar. En la experiencia de la autora, los barcos de papel no solo encarnan esa necesidad de orientación, si no la búsqueda y persecución de deseos que ocasionalmente, y en virtud de reorientaciones permanente, se concretan. Las imágenes corresponden a fotos tomadas por la autora y modificadas por medio de AI con el editor befunky. Disponible en efunky.com



UN PINCEL QUE PINTA UN ROSTRO:
ÁLBUM DE POSTALES ARTÍSTICAS, LITERARIAS Y PEDAGÓGICAS EN
CONTEXTOS DE ENCIERRO

A BRUSH THAT PAINTS A FACE:
AN ALBUM OF ARTISTIC, LITERARY, AND PEDAGOGICAL POSTCARDS IN
CONFINEMENT CONTEXTS

Julieta Sbdar Kaplan¹
Cynthia Bustelo²
Inés Ichaso³



ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/ykq88rmur>

Resumen

Este artículo explora el uso de un "álbum de postales artísticas, literarias y pedagógicas" en contextos de encierro. Probablemente investigue el potencial de estas postales para servir como herramientas creativas y educativas para las personas que experimentan confinamiento, como los prisioneros o aquellos en centros de rehabilitación. Las postales podrían incorporar elementos artísticos, piezas literarias y ejercicios pedagógicos, con el objetivo de promover la expresión personal, el aprendizaje y el bienestar en entornos confinados.

Palabras clave: artístico, literario, pedagógico, postales, contextos de encierro.

Abstract

This article explores the use of an "album of artistic, literary, and pedagogical postcards" in confinement settings. It likely investigates the potential of these postcards to serve as creative and educational tools for individuals experiencing confinement, such as prisoners or those in rehabilitation centers. The postcards could incorporate artistic elements, literary pieces, and pedagogical exercises, aiming to promote personal expression, learning, and well-being in confined environments.

Keywords: artistic, literary, pedagogical, postcards, confinement contexts.



Introducción

Las imágenes y textos aquí reunidos dan cuenta de un modo de trabajo del equipo de investigación “Escribir en la cárcel: lenguas, políticas y comunidad” (FFyL-UBA) que, motorizado por procesos de extensión enmarcados en el Programa de Extensión en Cárceles¹, realiza trabajo docente en distintos penales federales desde hace casi veinte años. Hemos elegido para este dossier abordar la conexión entre algunos materiales estéticos que surgen de intervenciones pedagógicas en contextos de encierro, la teoría literaria y la pedagogía crítica como lugares de cruce y articulación.

El artículo que presentamos hace las veces de paseo estético-pedagógico-literario-político por distintos materiales que provienen de experiencias educativas en cárceles. Pero no proponemos un paseo como algo puramente recreativo, entretenido o ingenuo. La intención es mostrar una serie de escenas estéticas que se producen en determinadas condiciones materiales atravesadas por el dolor como política de tratamiento (Cesaroni, 2009). Estas escenas se construyen en contra y a pesar del encierro en el marco de experiencias pedagógicas que acompañan esa producción. Entonces, ponemos a disposición un recorrido posible para mirar esos materiales que entrelazan la cárcel, el arte y la pedagogía.

En ese cruce, los lenguajes estéticos nos muestran con diferentes matices un modo (posible y metafórico) de sobrevivir al encierro. Y también nos interpelan desde una paradoja propia de estos espacios: la potencia para embellecer su espacio personal y colectivo con lo único que tienen a mano y, a su vez, con aquello que es sistemáticamente negado: la palabra, la imagen o el propio cuerpo.

En este recorrido proponemos una serie de retratos para mirar con atención y sensibilidad. Ponemos el foco en aquellas estrategias de visibilidad que permiten conocer un espacio absolutamente silenciado y marginal. Estas postales tienen la característica de haberse producido en el marco de experiencias pedagógicas que ocurren en cárceles (en su mayoría del Programa de Extensión en Cárceles de FFyL - UBA) y merodear con lo clandestino, lo artesanal, lo precario como el único modo posible para su materialización.

Este merodeo con técnicas subrepticias es la forma que encuentran muchos programas que trabajan en cárceles para producir y poner a la luz (y de esa forma preservar) las obras realizadas por los y las estudiantes. Además es, sobre todo, un modo de acompañar los gestos vitales que encuentran las personas para componer un espacio personal y colectivo. Coincidimos en que “un gesto más que hacerse, produce acontecimiento. Y en ese acontecer se abren nuevas posibilidades de vida, otros modos de existencia, otras potencias de existir se despiertan” (Vaggione y Boero, 2018: 17).

En esa línea, presentamos aquí también un modo de indagación a partir de narrativas visuales y poéticas. Es a partir del material estético (que muchas veces fue construido en los propios escenarios pedagógicos en los que participan como docentes) y del

¹ El Programa de Extensión en Cárceles (PEC) depende de la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil de la FFyL- UBA. Desde el programa coordinamos actividades de formación artística, cultural y política, llevamos a cabo instancias de investigación y extensión en cárceles, orientadas a ampliar los derechos humanos y promover la inclusión de personas privadas de libertad y liberadas. Diseñamos y llevamos adelante proyectos y acciones que buscan facilitar el acceso a la educación, promover la formación y contribuir al desarrollo artístico, cultural y comunitario. Para más información se puede consultar la página <http://seube.filo.uba.ar/programa-de-extensi%C3%B3n-en-c%C3%A1rceles>



conocimiento que tenemos en el territorio pedagógico (Bustelo, 2017) que desplegamos una serie de reflexiones y conceptualizaciones que nos permiten realizar un análisis y acercarnos a aquello que cobra potencia en estos espacios pedagógicos. Como señala Juan Pablo Parchuc, la intención es

recuperar esos materiales y experiencias para revalorizarlos, darles visibilidad, ponerlos en circulación, estableciendo o consolidando vínculos de intercambio y cooperación, y creando formas de trabajo en red para abrir grietas, afectar y, tal vez, modificar sentidos y valores establecidos, de manera de producir nuevos horizontes y oportunidades en su ámbito de intervención directa, con potencial impacto en el plano social y cultural más amplio. (Parchuc, 2020: 14)

En este caso, la escritura se desencadena a partir de la mirada. Nos preguntamos: ¿qué vemos, qué seleccionamos, qué elegimos describir de las imágenes y los poemas? El ejercicio de escritura supuso un ir y venir de la imagen al texto, de la conversación al análisis, del contexto al concepto. Las postales que presentamos abren zonas de exploración para la literatura y la pedagogía (disciplinas a las que pertenecemos las autoras de este artículo). Cada escena, poema, imagen tensiona los vínculos entre la cárcel y la educación, la mirada propia y ajena, la prohibición y la estrategia. Surge de este entramado del texto y la imagen no solo un posicionamiento político sino una apuesta a fortalecer y aproximarnos a esos mundos a partir de otras formas de conocer, ser y estar.

Este ejercicio nos permite también mirar en cada retrato "una vida que define una posición situada en tiempos inquietos (Haraway, 2019) que amplifica y subvierte la pedagogía clásica en pos de pedagogías sensibles a partir de transgredir fronteras y descubrir en gestos vitales las vibraciones intersubjetivas disponibles" (Porta, 2021: 4). El paseo atento, sensible y crítico que proponemos sobre estos materiales reúne preocupaciones y conceptualizaciones teóricas y políticas de sus autoras enmarcadas en un equipo de investigación. Son elaboraciones colectivas que nos permiten discutir entre otras cosas para qué investigamos, cómo investigamos, a favor de quién investigamos. Entendemos este oficio de investigar como un lazo en tanto permite ligar mundos (Frigerio, 2018). No son solamente las funciones universitarias (Trincherio y Petz, 2014) las que se integran en estos modos de investigar, sino que el hecho de estar en esos territorios pedagógicos pensando, conversando y registrando mundos posibles es una forma de crear lazos y refugios para estas experiencias que merecen ser preservadas de sus contextos hostiles de pertenencia.

Además de ser refugio, la universidad en la cárcel tiene la función de abrir espacios para generar las condiciones de creación y reconocimiento de gestos vitales. En este trabajo proponemos un recorrido por algunos de ellos.

Cuando el contexto es tan hostil y excluyente que amenaza el mundo interior, nos queda resguardar aquello que se compone desde lo más íntimo y se comparte en la escena pedagógica: un poema, una foto, una trenza, un color. Una serie de gestos para metaforizar el mundo.



Imagen 1. Cierre del taller “Imaginar lo que sigue” en el Centro Universitario Ezeiza IV (CPF IV). Programa de Extensión en Cárceles

El taller. Algún mes de invierno, a juzgar por la ropa, de 2023. Estamos terminando el primer cuatrimestre del Taller “Imaginar lo que sigue” en el Centro Universitario Ezeiza. Se trata de un taller que combina disciplinas y saberes: literatura, derechos humanos, ESI, edición. Muchas veces, cuando presentamos el taller, agregamos: seguridad e higiene. Son tantas las aristas del taller que llevamos a cabo desde 2020 (interrumpido por la pandemia, llevado a una virtualidad precaria, y transformado en un taller integral para poder volver a entrar, en 2022) que imaginamos que en esa lista que nos reúne podría entrar casi cualquier cosa. Pero, a la vez, el taller es lo contrario a cualquier cosa: se lee, se escribe y se publica. Circulan textos, se leen en voz alta, se pasan de mano en mano, se tipean, se corrigen, se discuten y se publican en la revista *Desatadas*.

El marco. En la cárcel, está prohibido sacar fotos. Esta imagen es una excepción. Si acaso contamos con el privilegio de entrar o pedir prestado un celular a alguna persona de educación, como en este caso, entonces hay que lograr estrategias para esconder los rostros de las personas privadas de su libertad. Encontramos esta: usar las revistas producidas en otros penales (*Los monstruos tienen miedo, La resistencia*) para tapar la cara pero también, por qué no, para dibujar otra mueca: la que surge cuando leemos, cuando escribimos.

Lo que vemos. Estamos en el patio del Centro Universitario Ezeiza. En el primer plano, macetas con plantas, pasto, algunas flores. A los costados, los bancos en los que nos sentamos si el día está lindo y decidimos hacer el taller afuera. En el centro, como un

equipo de fútbol, las integrantes del taller posan en parejas (solo algunas permanecen solas). ¿Leen las revistas o miran a cámara? Podría decirse que ambas. Mediadas por las tapas y contratapas que ejercen una barrera entre quien posa y quien aprieta el obturador (o clickea el celular), no podemos percibir sus miradas pero sí podemos entrever qué caras eligen mostrarnos. Esa comunidad sin rostro (pero con pelos, bufandas, manos, rodillas) inventa otro rostro que nos habla.



Imagen 2. Imagen tomada en el taller de fotografía estenopeica del Centro Universitario Devoto. Programa de Extensión en Cárceles

“¿Qué es ese espectro que mina las normas del reconocimiento, una figura intensificada que vacila entre estar dentro y estar fuera?”

Judith Butler, *Marcos de guerra. Las vidas lloradas.*

El marco. La foto fue tomada en el taller de fotografía estenopeica del Programa de Extensión en Cárceles, en el Centro Universitario Devoto. La fotografía estenopeica es una técnica que permite capturar imágenes con un dispositivo artesanal. El elemento principal de esta técnica es el *estenopo*, un orificio muy pequeño perforado en la caja o la lata que sirve de cámara. Esta forma de fotografía suele usarse para lograr imágenes artísticas y experimentales. En las cárceles federales argentinas, es una técnica que permite sacar fotos a pesar de la prohibición del ingreso de cámaras. Basta con entrar cajitas de fósforos, radiografías viejas y películas para construir pequeños dispositivos que, con pulso firme y paciencia para los tiempos prolongados de exposición, toman imágenes como la que vemos acá.



El taller. Corregimos. No basta con entrar los materiales. Es necesario compartir la técnica, enseñarla, armar el taller y consolidar un grupo dedicado a esta actividad. Es condición de posibilidad de esta foto la existencia de un centro universitario en la cárcel, la gestión de un taller de extensión universitaria específico, la trayectoria del equipo de trabajo de la Facultad de Filosofía y Letras tanto adentro como afuera de la cárcel.

La composición. Una figura humana tomada en plano tres cuartos, de pie, con las manos colocadas en jarra. Se trata de un primer plano espectral: la imagen transparente otra figura, de cuerpo completo. La técnica permite superponer los cuerpos, deja ver la simultaneidad en una composición que una foto tradicional ocultaría. Para que la fotografía estenopeica funcione, la caja o lata con la que se construye la cámara debe ser opaca, pero sus efectos visuales son translúcidos. No hay elementos completos, cerrados en sí mismos. El cuerpo del primer plano está fragmentado, dividido, parcialmente fundido con el fondo. Incorpora en su silueta el cuerpo de otra persona, aquel que debería estar tapando. A su izquierda, hacia la mitad de la profundidad del campo visual, se ve una tercera figura difuminada, cuya presencia sugiere a su vez la ausencia, la posible desaparición.

La foto señala. La foto señala las condiciones de producción en sus características formales: en los efectos visuales de la técnica, leemos la prohibición. En el ámbito del Servicio Penitenciario Federal, las personas privadas de libertad no tienen acceso a la imagen de su propio rostro. El que vemos acá es un rostro fragmentado: en la cabeza, una reja le tapa un ojo. Mira al espectador en un gesto que se impone, que pide algo de la foto. El rostro afirma su propia existencia y exige reconocimiento. Porque la foto señala, también, su propia potencia. Sale del centro universitario una imagen que burla la prohibición y, en lo que deja ver, postula su propio relato sobre la cárcel. Un relato educativo y cotidiano que se cifra en el pupitre roto, el aula, el patio y el tacho de basura. A diferencia de la instantánea táctil del teléfono, es necesario un largo tiempo de exposición para que estas imágenes sean capturadas. La foto incorpora ese otro tiempo, el tiempo del taller de fotografía, que mientras delinea las formas de los objetos educativos en el lado izquierdo de la imagen, ilumina en exceso el lado derecho. En esa entrada de luz se queman, sobreexpuestos, el paredón y la reja que dividen el adentro y el afuera.

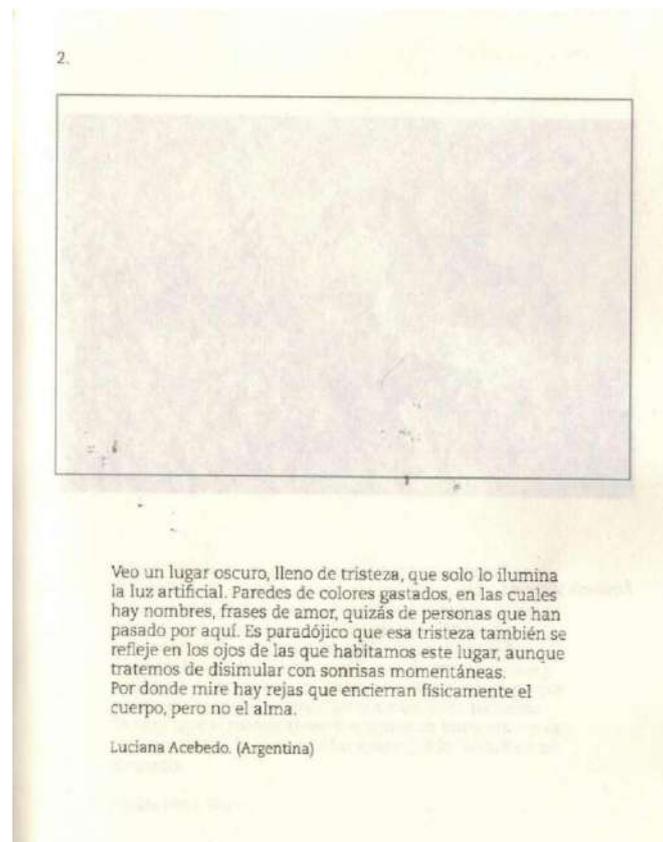


Imagen 3. Catálogo de *Imágenes guardadas*. Colectivo YoNoFui, 2018

El taller. El 23 de agosto de 2016, en un aula del centro universitario del CPF IV de Ezeiza, el personal penitenciario interrumpe la clase de un taller de fotografía a cargo del colectivo transfeminista anticarcelario YoNoFui para prohibir la entrada de la cámara de fotos y de cualquier objeto necesario para confeccionar cámaras estenopeicas artesanales (cajas de fósforos, acrílicos, rollos). El taller se convierte inmediatamente en uno de escritura. En vez de tomar fotografías, las participantes imaginan una foto y la describen. Esas descripciones realizan la operación inversa: llegan a manos de fotógrafas para que ellas las interpreten y tomen una foto inspirada en el texto. De esos dos formatos surge *Imágenes guardadas* (2018), la muestra y del catálogo realizado a partir de la experiencia de este taller de fotografía y escritura. Paradójicamente, no tiene fotos tomadas en el marco del taller, sino textos, recuadros vacíos y fotos tomadas fuera de la cárcel. Leemos en la experiencia de taller —en la ruptura impuesta, en la rápida reinención y en el agenciamiento con otras mujeres— tanto las complejas políticas de visibilidad de la cárcel como las herramientas que estudiantes y talleristas despliegan para llevar a cabo actividades artísticas.

La foto. Vemos la foto de la segunda página del catálogo de la muestra *Imágenes guardadas*. Un poco más de la mitad de la superficie de la hoja está ocupada por un recuadro que, a simple vista, parece vacío. La mitad inferior, con márgenes más estrechos que los del recuadro, contiene un texto descriptivo seguido por el nombre y la nacionalidad de la autora: Luciana Acebedo (Argentina). Por su posición en la hoja, el texto parece un comentario del recuadro. Aparece en ese marco un primer plano de la falta, que las palabras buscan trasponer. Pero el recuadro no está del todo vacío: en el

fondo puede verse una sombra rectangular, levemente corrida con relación a la línea cerrada del marco. La mancha es lo que se transparenta de la foto que está en el reverso de la hoja del catálogo (página 3). Es la foto que corresponde al texto de Luciana, aquella que iba a sacar o que habría podido sacar Luciana, pero que fue prohibida.

El marco. Judith Butler usa el concepto de *marco* para nombrar las condiciones normativas que operan para diferenciar “las vidas que podemos aprehender de las que no podemos aprehender” (2020: 17). Estos marcos son históricos y contingentes, responden a relaciones de poder y dependen de la repetición para constituirse. Como tales, en el movimiento que presupone la repetición, pueden modificarse, ser excedidos e incluso quebrarse. Tras la primera ruptura del marco del taller, las “imágenes guardadas” —el conjunto de experiencias, textos y fotografías— van creando nuevos marcos en el itinerario que las lleva del aula en la cárcel a la muestra, de la muestra al catálogo. Marcos desplazados y astigmáticos, como el que vemos borroneado en la foto, que producen actos críticos capaces de eludir la prohibición (Parchuc, 2021) y la ausencia.

El pie del pie. La foto del catálogo sugiere una puesta en abismo del ejercicio de escritura que estamos proponiendo. Un pie de foto que comenta otro que comenta: la foto ausente, el puro marco, el taller prohibido y aquello que excede la prohibición, una mancha difusa e indeleble. En el reverso de la hoja, está la foto que comenta el texto, invirtiendo la operación de un catálogo. Entre el espacio en blanco y la foto, la escritura de Luciana Acebedo pone en primer plano la mirada y nos muestra las paredes de colores gastados, la tristeza del lugar y de las miradas, los nombres propios, el disimulo y el artificio, las frases de amor, las sonrisas momentáneas. En un gesto que se enfrenta al borramiento y al desgaste de cuerpos y colores, enumera la vida que desborda el marco.





Imagen 4. Fotografía tomada en el taller de canto grupal del Centro Universitario Ezeiza IV.
Programa de Extensión en Cárceles, 2024

El marco. Esta foto fue tomada en el Taller de Música del CUE IV, de canto grupal, 2024. Al taller de música del Centro Universitaria Ezeiza del CPF IV asisten entre 15 y 20 mujeres cis y trans. Como nos pasa desde hace 20 años de intervención pedagógica en las cárceles federales, casi no tenemos registros de estas experiencias. Este año, la jefa de educación (denominación que usa el SPF) del Centro Universitario, nos presta su teléfono personal y podemos sacar algunas fotos y videos.

Las estudiantes no suelen verse fotografiadas en su tránsito por la cárcel, ellas tampoco tienen permitido el uso de celulares. Tienen vedada la posibilidad de auto registrarse en ese lapso en el que sus vidas están encarceladas. Tienen vedado el derecho a decidir sobre su propia imagen. Pero un derecho que no pueden quitarles, como decía Michel Petit (2008), es el derecho a la metáfora.

El taller. El taller ese día era en el jardín del Centro Universitario Ezeiza IV. Las estudiantes quisieron quedarse afuera aunque era un día frío de otoño. Aprovechamos el sol, nos sentamos en unos bancos estáticos y otras acercaron pupitres de las aulas. Las patas de los bancos se clavan en la tierra del jardín, de algún modo algunas se hunden. Y se genera una imagen desordenada, variopinta y desfasada de personas sentadas en distintas dimensiones.

Para tomar esa foto una de las docentes le pide el celular a la encargada del Centro Universitario Ezeiza. Ella presta su celular personal pero no está presente, es la docente la que filma. Las estudiantes cantan, ensayan un tema de Gilda mientras se tapan la cara con una hoja. La acción de esconder sus caras detrás de una hoja es un acuerdo colectivo que realizan entre ellas para poder después difundir el video en la red social del Programa de Extensión en Cárceles. Si aparecen sus rostros el video no se puede publicar. Pero ellas quieren que se difunda el taller, lo que cantan, cómo cantan. Entonces resignan sus caras y alzan su voces.

Como nunca tienen a mano alguien que las registre, Jeni aprovecha y pide una foto de su peinado recién hecho. Así llegó del pabellón al Centro Universitario: decorada, bella, llamativa; con una trenza prolija, tirante y colorida.

Estos talleres también son una especie de trenza: entre lectura, escritura y edición; entre género, esi y derechos humanos; entre poesía, narrativa y cartas; entre música, guitarra y arreglos; entre profes, estudiantes y aula-jardín.

La foto. Jenny viene al taller con el pelo de color turquesa trenzado. Cuando se enciende la cámara del celular nos pide que retratemos su peinado. Ese peinado habla, le permite decir algo, esconder en aquel trenzado un mensaje: que ella también tiene el derecho a decidir. A través de ese peinado metaforiza su existencia embelleciendo el lugar hostil donde se encuentra. Petit (2008) indica cómo la construcción de un espacio íntimo constituye una condición previa para la elaboración de la sensación de individualidad que en muchos contextos está enlazada a la capacidad de resistir. La autora hace referencia a la función que tiene la lectura para abrir esos espacios de intimidad, pertenencia y escape.

Coincidimos en que las experiencias pedagógicas vinculadas al arte, a la posibilidad de expresarse y específicamente a la escritura habilitan y foguean la apertura a espacios íntimos y colectivos. En ese sentido, lo que nos trae este retrato es un gesto vital. No solo por lo que Jenny hace con su pelo, sino el pedido de que sea retratado, de preservar esa

imagen y decidir que tome estatus público. El rostro ahora es el pelo, ella lo singulariza, le da forma y lo trae a la clase. Ese trenzado entre rostro y pelo es el que elige como metáfora para desafiar el espacio y salir a escena.

Las miradas no rompen las barreras del maquillaje

/ BELÉN PIRO CORDOBESA... /

Nada pueden hacer las miradas
a las barreras del maquillaje.
Ese dedo que apunta, el cual
le pertenece a quien no ve
los colores.
Esos que muchas veces
se encargan de disfrazar
las tristezas, los pesares,
la pérdida de los años y
esos añitos que se nos
vienen encima.
Un pincel que pinta un rostro
para transformar todo aquello
que el tiempo nos deja,
que convierte el semblante
en luz, embellece nuestro rostro
reflejado en un espejo,
que nos muestra que el maquillaje
es el mejor compañero
cuando todo se pone gris.
Él nos llena
de vida y hace que todo se vea
más bonito.
Forma un antifaz como barrera
entre el alma y el mundo.
Porque lo esencial es invisible a los
ojos...

Imagen 5. Poema publicado en *Desatadas 4*, p. 30. Programa de Extensión en Cárceles, 2023

El marco. La imagen del poema “Las miradas no rompen las barreras del maquillaje” es una foto de la página 30 del cuarto número de la revista *Desatadas*, producida en el Centro Universitario Ezeiza IV desde 2019. La claridad de la tipografía *serif* del procesador de textos *pasa en limpio*, como un antifaz, la última versión del manuscrito de Belén Piro, escrito durante el taller “Imaginar lo que sigue” del Programa de Extensión en Cárceles, en el año 2023. Para resguardar los textos, las talleristas solemos llevarnos los manuscritos originales, tipearlos en la computadora y devolverlos durante el encuentro siguiente. Así como en la cárcel estar “en resguardo” hace referencia a un régimen de alojamiento específico para preservar la integridad física de las personas, los

dispositivos pedagógicos ponen los textos a resguardo de “los mecanismos de desposesión que pueden provocar su pérdida o su destrucción” (Charaf, 2022: 92). La imagen del poema que vemos acá es el resultado de una serie de transformaciones: del manuscrito en birome azul sobre una hoja suelta pasa a la carpeta compartida de las talleristas; ese archivo es recogido por la encargada del diseño y maquetación de la revista; una vez terminado este proceso, la revista pasa a la imprenta, que devuelve el poema al papel. Elegimos compartir la foto de la revista porque permite rastrear este itinerario y señala otra función de la edición en la cárcel: poner los textos a resguardo “no solo del silencio, sino también de la soledad” (229).

Defensa del disfraz. Un poema llama a otro. “Este que ves, engaño colorido”, escribe Sor Juana Inés de la Cruz en un soneto que desenmarcara la pintura como un “falso silogismo de colores”, “vano artificio” y “resguardo inútil” para el paso del tiempo y la muerte inevitable. El poema de Belén Piro, escrito desde la “tumba” (metáfora de uso extendido para nombrar la cárcel), hace el movimiento contrario. Lejos de la métrica rígida del soneto, en verso libre y sin cortes de estrofa, formula su propia defensa del maquillaje, del pincel y del artificio. El maquillaje es una barrera que pone el rostro a resguardo de la violencia punitiva de “ese dedo que apunta” y de la mirada ciega de quien “no ve/ los colores”. Pero no se trata de cualquier barrera, sino de un obstáculo estético, labrado: los colores del maquillaje disfrazan las emociones tristes (“las tristezas, los pesares”) y el paso del tiempo —tanto en su vertiente externa, objetivada y muerta (“la pérdida de los años” en la cárcel) como en su vertiente sensible, que se hace cuerpo en “esos añitos que se nos/ vienen encima”. La defensa del disfraz es tan múltiple como sus funciones: protege el rostro, lo esconde y lo embellece.

Autorretrato. El maquillaje no solo resguarda y disfraza, sino que también tiene una función creadora. El uso de la tercera persona en el verso “un pincel que pinta un rostro” permite una doble lectura: por un lado, el pincel que se desliza sobre la superficie de un rostro y, por el otro, el pincel que, sobre una tercera superficie (una hoja, un lienzo), pinta un rostro nuevo, lo inventa. La poesía anuda las dos lecturas y hace del cuerpo/rostro un lienzo y del maquillaje, una herramienta para inventar un rostro nuevo. Este rostro embellecido e iluminado —convertido “en luz”—, un rostro plural —“nuestro rostro”—, es aquel que hacia el final del poema se refleja en el espejo y opera una última transformación en las formas de ver. Reconocerse en el espejo trastoca la mirada y el punto de vista del poema: el “dedo” de la violencia punitiva del inicio, el que dispara a ciegas sin distinguir “los colores” y no reconoce su objetivo, vuelto “pincel”, da paso a una mirada que transforma la experiencia, que “nos llena/ de vida y hace que todo se vea/ más bonito”.

**Homo preso, Anna Magdalena Kliszcs
(Antología Yo no fui)**

Vigentes colores claros
pero no azul
pantalones rosados y remeras verdes
contraste con los cuerpos blancos.
Enfermedades
todas por los nervios
pero nos ayudan y nos dejan solas
Tenemos beneficios todas, cada una
igual pastilla
para las que lloran y para las que no duermen
para las salvajes y para las tranquilas.

¿Las lágrimas? Prohibidas.
Nosotras somos fuertes, somos valientes
vestidas en colores de arcoiris
pero no azul
casi vacaciones, casi paraíso
un poco tristes por azul perdido.
¿Con qué se marca el luto si tampoco
existe el negro? (2006 : 91).

Imagen 6. Poema publicado en *Yo No Fui. Antología poética*. Colectivo YoNoFui, 2005

El marco. Este poema de Anna Magdalena Kliszcs fue publicado en *Yo No Fui. Antología poética*, libro de 2005 que reúne los poemas escritos en un taller homónimo dictado por María Medrano. De este taller participó, entre muchas otras estudiantes, Liliana Cabrera, quien más adelante se convirtió en tallerista e integrante fundamental del Colectivo Yo No Fui.

El color. Colores claros, azul, rosados, verdes, blancos, colores de arcoiris, negro: el poema es un círculo cromático que avanza desde el claro hasta el oscuro prohibido. La paleta que se despliega recoge y contradice la interdicción: el azul, color que viste el Servicio Penitenciario Federal, está prohibido en la cárcel, al igual que el negro y el gris. Los colores claros, vivos y vibrantes, asociados en el imaginario social a la feminidad hegemónica y a una estética infantil -rosa, verde, “arcoiris”-, contrastan en el poema con los cuerpos blancos, casi cadavéricos, que los visten. El imperativo de color es un uniforme que ficcionaliza la felicidad (“casi vacaciones, casi paraíso”). Al igual que las pastillas suministradas, no distingue entre subjetividades: “igual pastilla / para las que lloran y para las que no duermen / para las salvajes y para las tranquilas”. La falta de individualidad, presente tanto en la impostura cromática como en la indistinción farmacéutica, se refleja también en una sintaxis que evita los artículos («pantalones rosas», «enfermedades») para situar todos los elementos al mismo nivel.

Homo preso. La expresión *homo preso* ironiza sobre la clasificación de los primates (*homo neanderthalensis*, *homo sapiens*) al incluir a los presos fuera de la masa humana



conocida. Pero también, dado que el poema se centra en la especificidad de las mujeres presas y en la violencia que se ejerce sobre ellas, el título pone en jaque el universal masculino que imprime un mecanismo de crueldad sobre los otros cuerpos. A lo largo del texto, el sujeto poético produce una distancia irónica y, hacia el final, deconstruye los imperativos normativos. Las lágrimas prohibidas, reafirmadas por una voz sarcástica que remeda la impostura de la prohibición, derivan hacia la tristeza por el azul perdido, es decir, por la imposibilidad de transitar la melancolía, en la medida en que el azul es el color históricamente asociado a ese estado (*to feel blue*): tristeza por la prohibición de la tristeza.

Luto. La pregunta retórica final repite brillantemente el imperativo cromático, esta vez denunciando la imposibilidad del duelo. “Luto”, según la Real Academia Española, es un «signo exterior de pena y duelo en las ropas, adornos y otros objetos por la muerte de una persona». La imposibilidad de marcar el luto, de inscribirlo como signo ante la mirada de los demás, implica una imposibilidad de duelo, es decir, de llorar una vida y, en un movimiento relacional -como dice Butler- de que la propia vida sea digna de ser llorada.

Espejos y reflejos

Betina Otaso

Tomé tanto sol y me veo
iitan marrón como la mierda!!
No hay espejos donde mirarnos.
Me contaron que allá en el
barrio cheto del Módulo IV,
aquel que visitan los jueces
cuando organizan un paseo por este zoológico,
hay espejos verdaderos. De vidrio.

Acá donde vivimos hoy tenemos el
espejo TUMBERO, redondo. El que venden
en PROVEEDURÍA.
En este solo entra una cara.
El espejo tiene el mismo tamaño
que mi cara.
Que las caras de todas nosotras.
Además de otras funciones
que no son la de reflejar.

Creo que la intención de estas
hijas de yuta es que no nos veamos.
ASÍ COMO ELLAS
HACEN CON NOSOTRAS.
NO NOS VEN.

Imagen 7. Poema publicado en *Nos paramos de manos con las palabras*. Programa de Extensión en Cárceles, 2022

El marco. Este poema fue escrito por Betina Otaso durante la pandemia, publicado en el Instagram del Taller Colectivo de Edición (2020) y, más adelante, en el libro *Nos paramos de manos con las palabras* (2022). Durante toda la pandemia y también después,



Beti se ocupó de dictar textos por teléfono. Escriba de las compañeras, Beti es una de las archivistas del Programa de Extensión en Cárceles.

El color, el espejo. El poema, al igual que el de Belén Piro, parte del color. Pero, en este caso, no son los colores “casi arcoiris” que configuraban, en el poema anterior, una estética pueril y uniforme, sino que el texto se tiñe de un “marrón como la mierda” que juega con el imperativo de belleza (tomar sol) y la identidad racializada. En la cárcel, como afuera, el marrón asigna una identidad pero también un módulo de alojamiento: “la villa”. En el poema, el marrón también asigna el espejo donde mirarse. Si en el “barrio cheto” hay “espejos verdaderos. De vidrio”, el sujeto poético, y el plural en el que está inmerso (*nosotras*), solo puede contemplarse en un “espejo TUMBERO”, en mayúsculas, en contraste con el tamaño del mismo. El espejo es una marca de clase pero, en el texto, adquiere una dimensión doble que se deja leer desde el primer verso: el espejo es también eso que permite, como lo muestra el corte de verso, verse (“me veo”). Mientras que el final del poema destaca la intención de “estas / hijas de yuta”, “que no nos veamos”, el corte del primer verso habilita otra lectura: la mirada, que es también la mirada de la escritura, permite verse y enunciarse en una primera persona del plural aún cuando el espejo recorta la cara y “devuelve un reflejo individual y solitario, porque allí entra solo una cara por vez” (Ichaso, 2024).

La tipografía. Las mayúsculas cortan el discurrir minúsculo del poema. “TUMBERO” y “PROVEEDURÍA”, en la primera estrofa, son palabras que vienen de la cárcel y, al igual que el color marrón y el espejo chiquito de plástico, asignan una identidad fija. El prejuicio de clase que parte desde el rostro y se instala en la mirada animalizante de los de afuera (los jueces que “organizan un paseo por este zoológico”) subraya esas palabras que hacen a la imagen remanida de la cárcel. Pero, al final del poema, el sujeto poético se apodera de esas mayúsculas y la mirada se invierte: “ASÍ COMO ELLAS / HACEN CON NOSOTRAS / NO NOS VEN”. La (no) mirada de las agentes penitenciarias cierra el poema en un tono eminentemente político que desmonta, en letra grande, la invisibilidad carcelaria. Multiplicados y superpuestos, los rostros marrones “de todas nosotras” contradicen la lógica individualizante de la cárcel y, como en la foto que abre este álbum, esos rostros nos hablan.

Referencias bibliográficas

- Boero, M. S y Vaggione, A. (2018). *Gestos vitales. Recorridos críticos sobre escrituras del presente*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Bustelo, C. (2017). *Experiencias de formación en contextos de encierro. Un abordaje político pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica*. Tesis de doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4363/uba_ffyl_t_2017_se_bustelo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Butler, J. (2020). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Barcelona: Ibérica.
- Cesaroni, C. (2009). *El dolor como política de tratamiento. El caso de los jóvenes adultos presos en cárceles federales*. Editorial: Fabian Di Plácido.
- Charaf, S. (2022). *Escribir en contextos de encierro: literatura e identidades en textos producidos por jóvenes privados de su libertad en Argentina a comienzos del siglo XXI*. Tesis de Maestría en Estudios Literarios, FFyL-UBA.



- Derrida, J. (1998). *Espectros de Marx. El estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional*. Madrid: Trotta.
- Frigerio, Graciela (2018), “Oficios del lazo: mapas de asociaciones e ideas sueltas”, en Frigerio, G. y Korinfeld, D (comps). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires, Noveduc.
- Ichaso, I. (2024). *Entre la cárcel y la universidad: la escritura como acción en los centros universitarios intramuros de Argentina (2011-2022)*. Tesis de doctorado en Literatura. UBA/EHESS.
- Otaso, B. (2020). “Espejos y reflejos”. En línea: @tallercolectivoedición.
- Otaso, B. (2022). “Espejos y reflejos”. *Nos paramos de manos con palabras*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Parchuc, J.P. (2021). “Un hilo de luz: usos de la literatura y otras formas de arte y organización en la cárcel”. *Revista Educação Unisinos* 25: 1-18. <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/21022>
- Parchuc, J.P (2020). Presentación en *Escribir en la cárcel. Prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro*. Editorial: Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Petit, M. (2008). El derecho a la metáfora. *Signo Y seña* (19): 131-143. <https://doi.org/10.34096/sys.n19.5764>. Recuperado a partir de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/5764>
- Petz, I. y Trincherro, H. (2014), La cuestión de la territorialización en las dinámicas de integración universidad- sociedad. Aportes para un debate sobre el "academicismo". La cuestión de la territorialización en las dinámicas de integración universidad-sociedad. Aportes para un debate sobre el "academicismo". *Papeles de Trabajo*, 27, 142-160
- Piro, B. (2023). “Las miradas no rompen las barreras del maquillaje”. *Desatadas* 4: 30.
- Porta, L. (2021). Seis interludios autobiográficos | Seis susurros performativos. Tramas que sentidizan pedagogías de los gestos vitales. *Praxis Educativa*, 25(1), 1-14. Recuperado a partir de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/5549>
- Sbdar *La blessure du temps* (2019). Tesis de Maestría en Estudios de Género, Université Paris 8.
- YoNoFui. (2018). *Imágenes guardadas*. Catálogo.
- YoNoFui. (2006). *Antología poética*. Voy a salir y si me hiere un rayo.

Notas

¹ Poeta, docente e investigadora. Ha publicado los libros de poesía *Demoliciones* (Eloísa Cartonera, 2017, ganador del premio ‘Nuevo Sudaca Border’) y *Mandarinas* (Ediciones Nebliplateada, 2022). Lic. en Letras (UBA) y Mg. en Estudios de Género (Universidad París 8), actualmente cursa el Doctorado en Literatura de la UBA con una beca doctoral CONICET y es tallerista en el Programa de Extensión en Cárceles de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Correo electrónico: julietasbdar@gmail.com

² Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y Dra. en Ciencias de la Educación (UBA). Investigadora asistente de CONICET. Coordinadora general de las actividades de la Facultad de Filosofía y Letras en el Programa UBA XXII (Programa de Estudios Superiores de la Universidad de Buenos Aires en establecimientos del Servicio Penitenciario Federal). Adjunta a cargo de la materia Educación de jóvenes y adultos (FFyL-UBA). Correo electrónico: busteloce@gmail.com

³ Docente e investigadora. Dra. en Literatura (UBA-EHESS), Mg. en Sociología (EHESS) y Lic. en Letras (UBA), es coordinadora académica de la carrera de Letras en el Programa UBA XXII, miembro del equipo de coordinación y tallerista de escritura en el Programa de Extensión en Cárceles de la Facultad de Filosofía y



“Un pincel que pinta un rostro: Álbum de postales artísticas, literarias y pedagógicas en contextos de encierro”, Julieta Sbdar Kaplan, Cynthia Bustelo e Inés Ichaso / pp. 97-112
-DOSSIER-

Letras de la UBA. Su investigación se focaliza en el carácter performativo de la escritura en la interacción entre escritura, cárcel y universidad. Correo electrónico: ines.ichaso@gmail.com



NARRATIVAS DOMINANTES DE LA MASCULINIDAD TÓXICA EN VARONES CON COMPORTAMIENTOS DE RIESGOS

DOMINANT NARRATIVES OF TOXIC MASCULINITY IN RISK BEHAVIOR MALES

Hugo Merchán Arias¹



ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/4vderrqpz>

Resumen

El presente artículo es un estudio sobre las narrativas dominantes de las masculinidades hegemónicas en hombres que tienen comportamientos de riesgos, particularmente ante el problema del síndrome de abstinencia, el marco referencial es la terapia narrativa de Michael White, particularmente de las narrativas dominantes que condena y excluye al sujeto a los relatos pesimistas y condenatorios en su discurso del pasado, la metodología es cualitativa, con un paradigma interpretativo y método narrativo, la muestra es a conveniencia con 6 entrevistas a profundidad a varones mayores de edad entre 20 a 30 años, de clase media, su análisis fue por medio de método comparación constante y saturación teórica, apoyada con el software Atlas ti 8, los resultados fueron categorías emergentes sobre el cuerpo, las emociones, los pares y el autocuidado para enfrentar los problemas de salud de los varones, se concluye que los mandatos de las masculinidades hegemónicas afectan la salud y la recuperación de varones afectados con comportamientos de riesgos.

Palabras clave: Narrativas, narrativas dominantes, masculinidades hegemónicas, comportamientos de riesgos, drogas

Abstract

This article is a study about the dominant narratives of the hegemonic masculinities in middle class men that possess risk behavior, ranging in the age of 20 to 30 years old, particularly before the abstinence syndrome problem, the frame of reference is Michael White's narrative therapies, particularly the dominant narratives that condemn and exclude the subject to pessimistic stories and condemnatory to a past speech, the methodology is quantitative, the sample is to convenience with 6 in depth interviews to grown up males, the analysis was via comparative method and theoretical saturation, supported with ATLAS ti 8 software, the results were emerging categories about the body, emotions, the pairs and the self care to confront male health problems, it's



concluded that the mandates of hegemonic masculinities affect the health and the recovery of men affected with risk behavior.

keywords: narrative, dominant narrative, masculinities, hegemonic, risk behavior, drugs

Situación problemática

Los jóvenes que superan algún tipo de problema de salud mental deben de enfrentar una eterna batalla para reinsertarse a sus comunidades, debido que en su socialización debe de interactuar con mandatos normalizados e invisibilizados de prejuicios de una cultura machista y hegemónica de nuestra sociedad, como es el caso de los hombres que luego de un internamiento por presentar algún tipo de conducta de riesgos deben de salir para reinsertarse en una sociedad violenta, delictiva, de drogadicción, pobreza y desempleos. Esto a su vez es provocado por el estigma social, donde son criticados con discursos tradicionales, punitivo y moralista debido a sus errores del pasado, por lo que urge en la salud la necesidad de tener tratamientos integrales con enfoque de derecho, laico y de diversidad de género ajustados a las realidades actuales de la cultura; Las diferencias de puntos de vista se convierten en lucha de poder entre el paciente-familia-grupo terapéutico, religioso y comunitarios sobre los objetivos que se debe de alcanzar durante el proceso terapéutico. (Abeijon,1987)

En Ecuador y los países hispanohablantes el problema del consumo de drogas ilegales, afecta a 275 millones de personas en todo el mundo entre 15 a 64 años consumidoras de estas sustancias. El consumo en el Ecuador, según las estadísticas de las Naciones Unidas un 26,2% de marihuana, 4% de cocaína y un 0.2% de heroína. (UNODC, 2016). Por lo que muchos jóvenes acuden a comportamientos de riesgos para lograr un seudo alivio y supuestamente resolver problemas, además los jóvenes varones deben de lidiar con sus sufrimientos, impotencia, compulsión, sensación de descontrol y su inestabilidad emocional y conflictos interpersonales, que son reforzados por nuestra cultura machista

Los jóvenes de nuestros países deben de lidiar a diario situaciones y vivencias relacionados con sus traumas, sus conflictos infantiles, sus relaciones parentales, sus relaciones interpersonales, preferencias sexuales, sus frustraciones laborales, relaciones afectivas, problemas con sus parejas. lo que se va normalizando y aceptando los comportamientos de riesgos, que según Gergen “arrastran consigo una historia sobre sí mismo como personaje principal en una carrera hacia el progreso o la realización”. (2011 p.55), es decir cada uno debe interactuar en un escenario cultural con sus propios personajes-personas o personaje-rol significativos, especialmente familiares complementada por la violencia, inseguridades, delincuentes y traficantes. (et al, p.4).

Los varones con conductas de riesgos deben de lidiar con discursos de oposición, imposible, complicado, incurable, con mitos inevitables, naturales, prácticos sobre masculinidades hegemónica y dominante donde se identifica con prácticas violentas que se producen y reproducen, las cuales se heredan de generación en generación. (Rodríguez, C & Quintero, E 2023). Aquellas con el pasar del tiempo se va convirtiendo en guiones que pueden afectar la recuperación y el desarrollo del sujeto, estando



constituida con acciones amalgamadas de palabras, valores, pensamientos, actitudes, gestos y accesorios. Gee (2006, p.3), por tal razón, en las masculinidades tóxica el hombre debe de evadir con conductas de riesgos sus temores, debilidades, sus afectos, sus preferencias sentimentales, sus aspiraciones personales, estar sometido a cumplir las exigencias de los mandatos de la presión social y satisfacer sus deseos que son impuesto por la cultura patriarcal.

Marco teórico

El enfoque de las narrativas se la estudia en la reconstrucción de relatos, estudia de la escritura, que desarrollan habilidades inferenciales en los pacientes; también han sido utilizadas para la creación de auto narrativas para generar nuevos significados en las personas. Por otra parte, existen investigaciones de las narrativas aplicándose las técnicas terapéuticas en el área de lo emocional para la creación de autonarrativas, como lo comenta Khattra (2020). De igual forma la terapia narrativa estudia la aceptación y la búsqueda de voces significativas en la vida de las personas para construir una identidad por medio de la técnica de la externalización, según el estudio de Laughlin (2020).

El giro narrativo de Rorty es una muy plausible narrativa filosófica que muestra la utilidad de las teorías éticas tradicionales donde se destaca la importancia de la narrativa en la formación de la conciencia moral, como lo comenta (Sierra, 2017.p,145). Algunos autores narrativos proponen realizar diálogos que faciliten la comprensión con una actitud interpretativa para ir formulando hipótesis explicativas para poder entender lo que el otro quiere mencionar con sus voces y además de los nuevos significados que nos hablan por medio de teorías momentáneas que están siendo vividas, permitiéndoles construir las narrativas existentes en los entornos, Grollmus (2015, p.2).

La narrativa permite integrar el pasado, el presente e involucrarse al mismo sujeto en dicha narración, lo que para Bruner significa la construcción de su identidad que lo expresa “permiéndole al humano construir su identidad, nosotros construimos y reconstruimos continuamente el Yo, según lo requieren las situaciones que encontramos, con la guía de nuestros recuerdos del pasado y de nuestras experiencias y miedos para el futuro” (2003, p. 93). “La identidad personal vendría a ser el fenómeno que mejor ilustra el modo en que los relatos nos ayudan a configurar nuestra experiencia del mundo y de nosotros”. (2017, p.32). Esto quiere decir, que los relatos permiten organizar las experiencias diarias dándole un sentido ordenado a lo caótico, sorpresivo e imprescindibles por medio de tramas con personajes que actúan con sus motivos y sus razones, el narrador del relato a su vez se va implicando en su propia historia (Capella, 2013).

Las investigaciones con el enfoque de la terapia narrativa data desde los años 80. El único estudio sobre uso de drogas con el enfoque narrativo se relaciona con la técnica de la auto bibliografía en atletas, donde se logró identificar dos tipos de narrativas: de caos y narrativas de búsquedas; además, se encontraron dos subtemas con la transformación de identidad (McGannon, 2020). Para las narrativas, el relato tiene un valor de mucha relevancia considerando que es la interpretación del arte de narrar (Barraza,2016), los componentes de personajes infractores de un cierto orden, donde se reclaman soluciones por medio de actos subversivos a algo alterado.



Los contenidos teóricos seleccionados para el presente estudio fueron los de las terapias narrativas de los autores de White, Epsón y Ramos centrándonos particularmente sobre las narrativas dominantes que saturan a las personas en la búsqueda de la solución de sus problemas. Michael White en la década de los 90, menciona que a través de los discursos se generan nuevos diálogos que incluyan las voces que han sido marginadas en la historia de los sujetos y que lo llevan a paralizarlo hacia la búsqueda de nuevas acciones que le permitirían transformar las adversidades de la vida por medio de relatos más alentadores.

Las narrativas tienen como principios al construccionismo social paradigma que cuestiona la realidad de verdades absolutistas y dominantes, según Gergen (2007). Este enfoque trata de contradecir los discursos dominantes de las instituciones sociales que también aportan a la estructura discursiva al problema (Foucault, 1975). Por lo que existen discursos arraigados de sometimiento y dominio, lo que provoca estigmas y exclusión, aquellos discursos provocan que aquella identidad se vaya deteriorando mediante actuaciones que en algunos momentos son fachadas ante los otros en circunstancias excepcionales (Goffman, 2009). por lo que consideramos que las masculinidades hegemónicas según Ruiz, C (2022:544). “categoría estructural corresponde a la organización de los sentimientos, deseos, sexualidades y cuerpos, tanto en función de las prohibiciones expresadas en las normas y las leyes de una sociedad concreta”.

De acuerdo con las terapias narrativas los relatos dominantes se convierten en opresión y condena donde el sujeto actúa, siente y piensa como que fuera parte del problema, aferrándose aquellas vivencias negativas y sin esperanza de vida frente a cambiar los comportamientos de riesgo, como lo es el consumo de droga. Aquellos relatos sólo expresan el malestar sin considerar lo positivo ante las vicisitudes de la vida, por lo que, los pacientes no logran aplicar el rol de interpretar sus experiencias que van paulatinamente viviendo (White, 1995).

Las narrativas son una forma para interpretar y estructurar la vida cotidiana con alegorías que un narrador cuenta historias por medio de personajes, esto lo relacionamos con la siguiente cita “el sujeto participa en el proceso narrativo de contar, recontar, recrear, de inventar y reinventar el pasado, presente y futuro del cliente” Anderson (2012 p.297). escribiendo acciones, en un tiempo, en un espacio, con la presencia de uso de marcadores para iniciar, mantener y finalizar los sucesos (Cruz, 2009 p.3). Aquella nos permite dar un orden a nuestra experiencia por medio de la creación de relatos que son contadas y vivenciadas en nuestro diario vivir según nuestro proceso de socialización marcado por la diferenciación entre hombres y mujeres, contrayendo definiciones como una hipermasculinidad y masculinidad hegemónica que contribuyen a trayectorias distintas de proceso salud/enfermedad/atención (OPS, 2019).

Metodología

Es un estudio cualitativo, aplicando el paradigma interpretativo y utilizando el método narrativo, La muestra se da a conveniencia con 6 casos, las entrevistas y conversaciones fueron grabadas y transcritas bajo el consentimiento informado; el análisis de los datos se realizó con análisis de narrativa, con método de comparación constante y la construcción de categoría, se logró alcanzar como resultado una fase de diagnóstico de narrativas dominantes que permitió realizar interpretaciones fundamentadas por

categorías densas y saturadas en términos de sus propiedades y dimensiones apoyadas a la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 1998/2002), como objetivo se establece Diagnosticar las narrativas dominantes de la masculinidades tóxicas de hombres con comportamientos de riesgos en consumo de drogas.

La fase diagnóstica de las narrativas dominantes se realizó una vez que los pacientes varones salían de su alta de internamiento por problemas de consumo de drogas, en aquel momento se insertaba en sus comunidades, por lo que nos planteamos ¿Cuáles son las narrativas dominantes de la masculinidad hegemónica, que deben de enfrentar para el autocuidado de la salud de varones?, en esta fase se aplicaron varias entrevistas a profundidad, siendo grabadas con su autorización. Se debe de recalcar, que en el diagnóstico de las narrativas se procedió a releer cada entrevista para encontrar el significado de aquellos discursos, generando nuevas preguntas, permitiéndoles ampliar los relatos de los participantes logrando alcanzar el criterio de saturación de los datos. Se menciona que se procedió a realizar un análisis narrativo categórico con ayuda del software de Atlas Ti 8, logrando como resultado un mapa semántico que permitió el análisis, interpretación y síntesis de la teoría a partir de aquellos datos, para poder caracterizar las narrativas dominantes (Roizblatt,2013).

Resultados

Los resultados están compuestos por categorías que surgieron de manera inductiva a partir de los datos sobre la realidad de aquellos varones, las características de la narrativa dominantes en estos varones en tratamientos de adicciones se ilustran en el siguiente mapa semántico: el cuerpo, lo emocional y los autocuidados

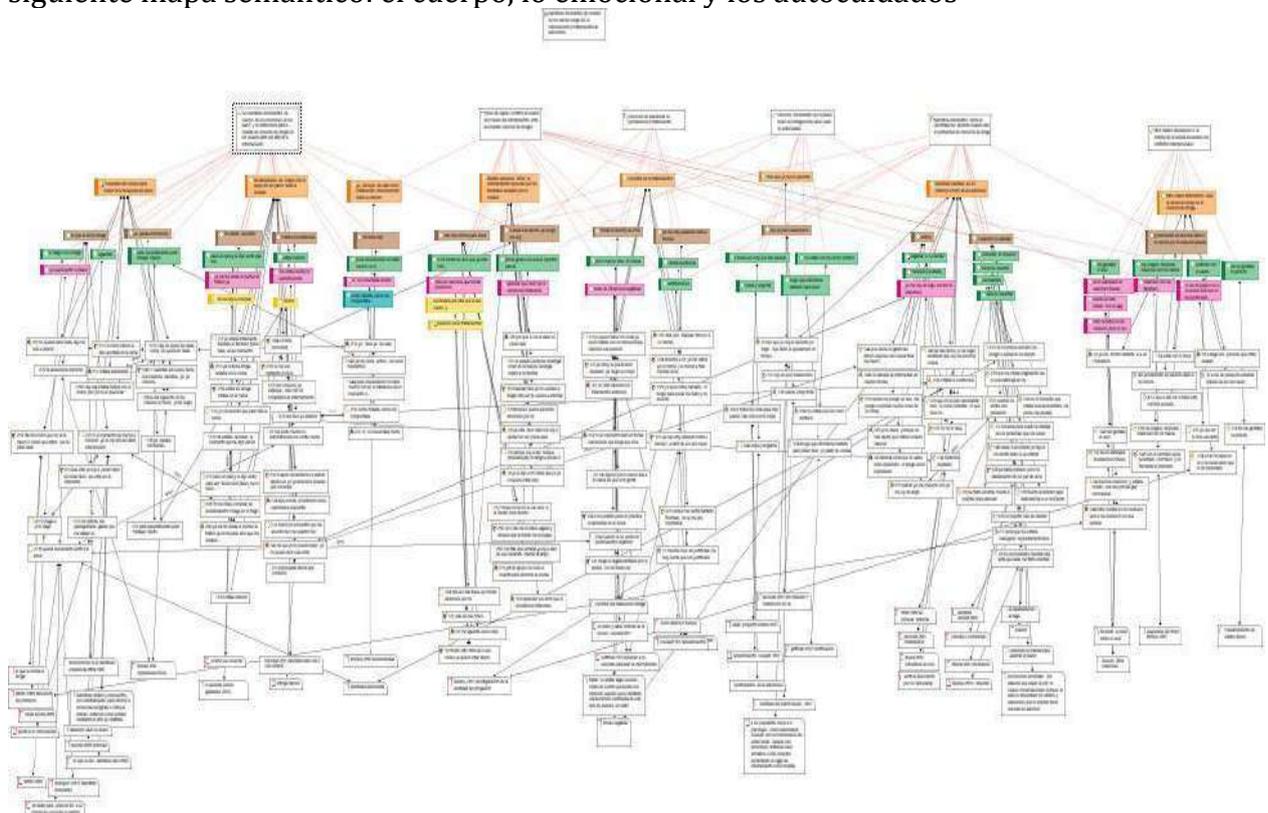


Imagen 1. Mapa semántico



Discusión

Nuestra primera categoría es la *Narrativas dominantes relacionadas sobre el cuerpo, las emociones y los pares con comportamientos de riesgos*, los jóvenes varones en Guayaquil deben de enfrentar una cultura recreativa de alcohol y drogas y narco cultura que ha colocado al país en uno de los países más violento del mundo, por lo que un paciente en abstinencia al reinsertarse a sus comunidades se ve atrapado en los discursos de una masculinidad tóxica. La masculinidad hegemónica tiene su incidencia en la salud provocando las desigualdades entre hombres mismo y con las mujeres, aquellos supuestos privilegios del patriarcado tienen altos costos que la socialización masculina para los varones. (OPS,2019), por esta razón las narrativas dominantes son la forma de cómo se organizan las experiencias para contarlas a través de su historia de vida con los demás y con el mundo en que vivimos, (Macario, 2013:12).

Las narrativas evidencian las acciones de la vida diaria, donde los varones hablan del placer y de su imagen masculina, particularmente de su cuerpo, siendo parte de su androcentrismo que lo coloca encima de otros grupos vulnerables como las mujeres, los niños y otras masculinidades disidentes. un ejemplo para ilustrar es cuando los varones muestran su virilidad demostrando su resistencia física, por lo que en los varones persiste la queja del dolor del cuerpo llevándolos a buscar analgésicos, sedantes, estimulantes y drogas para aliviar el malestar, provocando un riesgo para su salud, esto se evidencia en el relato 2.5.7 “*estaba con anestesia, como que no quería ser nada*”.

En una sociedad de culto y consumo al cuerpo, los varones se sobre esfuerza y dedican excesivo tiempo a potencializar sus músculos, deportes, fiestas y amanecidas, su cuerpo es un recurso inagotable, deben de trabajar más para alcanzar un status de hombres exitoso, trabajador y productivo debe de rendir en su vida sexual, laboral, económica, social , asumiendo y enfrentando todos los riesgos exigido por los mandatos de las masculinidades hegemónica que lo colocan en vulnerabilidad y riesgos por lo que socialmente no se ve con buenas aprobación el ser pobre, estar desempleados, no ser heterosexual, tener sobre mortalidad ante el riesgo, escaso autocuidado, ser joven indígena o negro. (OPS,2019:6). el discurso hegemónico y dominante es que los varones obedezcan sus deseos y goces satisfaciendo sus necesidades corporales, particularmente del aliviar y gratificar al cuerpo (su imagen, la abstinencia, su narcisismo y su excesivo cuidado).

Hoy en día en la masculinidad hegemónica los hombres han suplantados actividades saludables y gratificantes de cuidar su cuerpo, como: el deporte, la meditación, el baile y la relajación, siendo remplazado en la cultura machista normalizando las prácticas de comportamiento de riesgo del consumo de droga, el sexo, el sedentarismo, los juegos de azar y el ocio desmedido. Al cuerpo ya no se lo complace con masajes, alimentación y medicinas naturales, aquello ha sido suplantados en los actuales momentos por analgésicos, drogas ilícitas, alcohol, estimulantes y sedantes para activar o desactivar al cuerpo, esto se evidencia en el relato 2.49 “*El malestar del cuerpo, tenía una modorra y calentura y allí consumí*”.

Las narrativas se centran en satisfacer sus sensaciones corporales y el hedonismo del placer manipulando a su cuerpo (Yáñez, 2014). Su cuerpo se convierte en un indicador de mejoría o fracaso según su imagen corporal y estética, por lo que le sirva para alcanzar estatus y éxitos social, sin embargo, postergan los problemas y su prevención de salud mental, llegando a contraer accidentes, enfermedades y traumatismo.



En la cultura machista, los jóvenes aprenden a disociarse entre su mente y su cuerpo, esto le permite momentáneamente relajar su cuerpo (dependiendo la droga) y mentalmente lo aleja ante la soledad, los problemas de pareja, el desempleo, la falta de recursos, las obligaciones paternas, las exigencias de los estudios profesionales, su vida sexual y sus relaciones sociales. Esto se demuestra en el siguiente discurso “*yo no notaba, uno piensa que está bien, pero mis compañeros me decían que en terapia me quedaba dormido*”, evadir los problemas, el estar ausente, el no comprometerse y no mostrar participación, hace que aquellos varones no muestren interés y voluntariedad por lo que su cuidado de su salud se ve afectado por los mandatos de la masculinidad.

Emoción por el placer

En la cultura machista y violentas los varones no tiene un referente o un continente donde encontrar alivio para expresar sus emociones, ellos solo deben de reinterpretar su euforia o tristeza, construyendo un personaje antagónico, con una voz que provoca una saturación al problema llevándolo a la búsqueda de comportamientos de riesgos. por lo que los varones muestran mayor riesgo a los trastornos antisociales de la personalidad y al consumo de alcohol y drogas. (OPS, 2019). Las narrativas dominantes es una entidad que piensa, habla, decide y le dice que hacer al sujeto por medio de instrucciones que son cumplidas, justificadas y personificadas por medio del acto (White, 2002). Por lo que la narrativa dominante de los varones adictos es obedecer el deseo de consumir drogas, a esto se ha denominado con el código “*lo que le dice la droga*”, es decir el paciente mantiene un diálogo con el objeto droga, esto se evidencia en el siguiente relato 2.16 “Me dice como que no va hacer lo mismo que antes, que no pasa nada, sí consumo”.

El paciente experimentan una voz que lo coloca en duda y ambigüedad sobre su actuar, la que hemos llamado con el código, *lo hago o no lo hago*, convirtiéndose este relato en una narrativa dominante que refleja duda, incertidumbre, poco cambio y la no concientización sobre controlar su comportamiento de riesgos, esto lo evidenciamos en el siguiente fragmento de la entrevista 2.27 “*Entre la espada y la pared, cada vez que me mandaban a comprar, decía lo hago o no lo hago, yo me decía si se da más luego, bien, se da, sí, o no*”. Esos mandatos de justificar y no autorregularse hacen que pierda su voluntad, su autoconfianza y su autoridad en tener una postura a prevenir los comportamientos de riesgos (Ghorbani, 2019).

Otro relato identificado fue llamado con el código “*yo quería sentir el placer* lo que ha sido catalogado como relatos de justificación relacionado con lo irresistible y el poderoso deseo del placer y la satisfacción para alcanzar el bienestar hedonista de los varones, parecido al principio de placer comentado alguna vez por Freud. Los varones van jerarquizando sus necesidades, motivos y acciones para alcanzar de manera efímera y momentánea la sensación de bienestar fisiológico. esto se puede observar en el siguiente relato: “*estar bien consumiendo, eso para que te digo, bueno, entre comilla estar bien y me fui a comprar dos fundas de 10 dólares, llegué a mi casa y en el baño lo hice, allí fue todo, se me quito el mono*”.

La narrativa dominante por alcanzar el placer va marcando un diálogo interno que hace que los varones tengan que ser activos, con un repertorio de acciones y palabras reflejadas en un personaje que busca la gratificación con comportamientos de riesgos (Silva, 2019,3). Narrativas de activar el cuerpo y su estado de ánimo para lograr éxitos en el cumplimiento de tareas laborales hace que los hombres busquen drogas ilícitas.



esto lo relacionamos con el relato 2.38 *“ya pasaba dormido, poder trabajar rápido”*, el sujeto trata de sobreponerse al cansancio, sueño y su estado emocional, siendo indispensable en trabajar en relación con su confianza y su agilidad corporal fuerza y vitalidad (Vani, 2021)

Otro relato en relación a su alerta emocional es el código llamado *“estar a la defensiva”*, considerada por la psicología como un mecanismo que se relaciona con las emociones Prout, (2019:1). Estar a la defensiva se manifiesta en el aislamiento de los pacientes hacia sus familiares y profesionales, donde se muestran poco expresivos y desconfiados en sus emociones, mostrándose evitativos y reservándose sus emociones hacia los demás. Esto se puede evidenciar en el relato 2.33 *“Que hice yo aislarme, no hablaba con nadie, cuando me decían mis compañeros a uno quieres engañar, que uno que está en la casa de locos, quieres engañar a otro”*, aquellas defensas se manifiestan en aislamiento, frustración, ira o agresividad que son emociones no controlada (Pettersen,2019)

El autocuidado

El concepto del cuidado de sí en los hombres se relaciona con su cuerpo, sus emociones, su salud mental y física, incidiendo los mandatos de la cultura machista contribuyendo acciones violentas que provocan delincuencias, asesinatos, femicidios, homofobias, xenofobia y autolesiones. “Los roles, las normas y las prácticas impuestas socialmente a los hombres exigen o refuerzan su falta de autocuidado e incluso el descuido de su propia salud física y mental “. (OPS, 2019:13). Aquellas narrativas dominantes impiden un protagonismo activo para el autocuidado, donde predomina un guión cargado de relatos que lo paraliza, boicotea y lo empuja deliberadamente a vincularse con escenarios y personajes de comportamiento de riesgo, no teniendo un cuidado para su integridad física y emocional.

Para Paudyal (2020:61) “el cuidado personal puede aliviar consecuencias negativas para la salud”, Para los pacientes el cuidarse se relaciona con el sometimiento al programa terapéutico en vez de lograr una concientización de mejorar la salud, tal como se menciona en el siguiente relato 1.56 *“Cómo que no sabía cómo responder, aprender a decir que si debo de someterme totalmente”*. Los hombres al salir de una emergencia médica al no replantearse esos mandatos de la masculinidad hegemónica, se sienten indefensos y temerosos al no saber cómo actuar y hacer frente algo no vivido y significado para afrontar sus comportamientos de riesgos, no saben cómo comportarse con una nueva masculinidad emergente en su vida, como se evidencia el siguiente relato 2.4 *“No he podido poner en práctica lo aprendido en la clínica”*. El sujeto ha formado una narrativa dominante de imposibilidades, fracaso y de daños irreversibles en lo moral, salud, legal, familiar y cultural que le impide tener una participación de autocuidado de sí mismo.

La no participación sobre el autocuidado es evidenciada cuando el paciente asume un *rol de víctima*, manifestándose con un discurso de dramatizado, de pobrecito de mí, de persona sufriendo que se centra en la minusvalía, quejas, victimización y de culpa, ‘por lo que se paraliza en buscar alternativas para el cambio. Esto se correlaciona con lo expresado por Nizama (2015:26) “demostrando incapacidad para la reflexión, la autocrítica y el insight, poniéndose como pobrecito”, esto hace que proyecte la culpa hacia los otros de su comportamientos de riesgos, esto se confirma en el siguiente relato 1.26 *“Yo le decía y por qué no me dijiste que estabas recaído, He pasado peripecia*



mendigando comiendo en la basura, robando a mi familia”, aquel discurso lo paraliza y le impide ser honesto y tener una participación activa.

Durante su proceso de cuidado el paciente se Auto designa con el código llamado *soy un poco melancólico*, este es un relato de víctima hacia los demás y lo realiza por medio de lamentaciones, pesares, sufrimientos, dolor y padecimiento, por tal razón esos acontecimientos conllevan a saturarse de los problemas, esto es mencionado en el siguiente relato 1.18 *“cuando estoy triste, creo que soy un paciente crónico debo de quedarme un tiempo”*. Aquel discurso fatalista lo encasilla como un enfermo sin una cura, lo que provoca que se sienta sin esperanzas y fracasado, hay una identidad entre el padecer y un supuesto laborar por su propio restablecimiento (Fernández, 2007).

Siguiendo con nuestro análisis a las historias de lamentaciones, llenas de dramas y recuerdos que aleja a los pacientes asumir su autocuidado, se la ha llamado con el código *las cosas que han pasado*, relacionados con los conflictos en la infancia o actos que cometieron bajo los efectos de la droga. Heridos por los profundos traumas, que también han sido víctimas de una cultura machista y violenta, Esto se evidencia con el siguiente relato 3.43 *“si todas las cosas que me ha pasado ha sido por mi culpa”*. El pasado se convierte en un guión para culpabilizar y victimizarse, fijando en su vida en el pasado (Ramos, 2019) Teniendo una narración dominante anclada en el pasado.

Ahora bien, otro código de no participar en su autocuidado es el ser “inactivo” cuando se menciona que se *Sentía impotencia*, aquel sentimiento está asociado en no saber o hacer algo, sentirse incapaz de defenderse ante la presencia de un factor de riesgo o problema, sintiéndose impotente al carecer de significados para una vida sin consumir droga o una falsa hombría de resolver sus problemas a través de conductas inmaduras, por lo que por su baja autoestima y valoración los varones no buscan y aceptan apoyo , esto se evidencia en el relato 3.5.5 *“Porque me sentía bastante frustrado me sentía impotencia”*. El sentimiento de impotencia no ayuda en lograr el éxito al tratamiento Esto lo relacionamos con lo comentado por OMS (2004:7). *“La enfermedad mina a las personas y las lleva al sufrimiento, la desesperanza y la pobreza, lo que afecta a la adherencia de los tratamientos”*.

El siguiente código de la no participación del autocuidado en los participantes son los que hemos llamado la *culpa y vergüenza*, sentimientos provocados por los conflictos del pasado no resueltos, estos relatos se incrementa sí su contexto familiar o social son muy punitivos y sancionadores. Aquella culpa es una crítica moral y social grande imposible de tolerar, aquellos discursos sobre sus errores del pasado son irreparables al no lograr alcanzar un perdón, esto se refleja en el siguiente relato 3.46 *“yo le dije a mi hermano que haga una carta, en un momento dado, sí quisiera irme con él para saber cómo está, sentía culpa y vergüenza por lo que le había hecho, yo pensé que otra vez le iba a robar”*. La familia y el adicto están marcados con sentimiento de enojo, culpa, frustración y vergüenza (acompañamiento a un adicto, 2009).

Las narrativas culpabilizadoras repetitiva y reiterativa de la sociedad, la iglesia y la familia generan que el sujeto se aislé, se auto condené y castigué manifestándose su agresiva con comportamiento de riesgos consigo mismo y con los demás, por lo que el último código de las narrativas dominantes que impiden el protagonismo activo del autocuidado, lo llamamos *Yo me voy de largo y me tiró al abandono*, este relato refleja el descontrol ante los impulsos del placer, la influencia y presión de sus amigos, se detecta que las personas con problemas de consumo de drogas, el alcohol es un puente para consumir drogas ilícitas, como nos cuenta el siguiente relato 1.4.7 *“de que yo no puedo*



beber, yo no puedo decir una uñita voy a beber”. Se evidencia el acto compulsivo por conductas no saludables, por lo que para Lizarbe (et al.2008:25) se trata “un deseo fuerte y apremiante atribuido a sentimientos internos por consumir droga”. Los pacientes aún tienen un fuerte deseo de consumo de droga antes de salir de su internamiento, como lo cuenta 2.15 “*cuando me consumo uno, me voy de largo*”, predominando los síntomas marcados de la obsesión y compulsión de sus deseos (Johnson, 2020:9).

Continuando con nuestro análisis, de narrativas dominantes de los varones para autocuidarse de los comportamientos de riesgos, hemos considerado al código la *fuerza de carácter* al no poder contener la influencia y presión a un acto que atente a su integridad, por lo que se va perdiendo la voluntariedad para controlar sus deseos y compulsiones, y ser aceptado por sus amigos, esto se relaciona con lo expresado 2.22 “*fuerza de carácter para defenderme me falta, un poquito*”. La falta de autorregulación de su comportamiento no logra evitar prevenir los factores de riesgos, ubicándose en una posición de minusvalía e imposibilidad de superarlas con sus recursos para decir que no ante una cultura hegemónica que dicta desde tiempos de la colonia lo que es o no es un hombre enmarcado a los mandatos de la heteronormalidad y del machismo (García, 2016).

Otro de los códigos de las narraciones dominantes es la desconfianza manifestando una serie de síntomas como: el temor, sentirse amenazado y desconfiando ante sus relaciones interpersonales, la paranoia se manifiesta en un sujeto asustado, equivocado, que reacciona de mala manera, sin sentido, cauteloso en sus respuestas y evita el contacto con los demás (Kasanova, 2020), esto se corresponde con lo identificado en el siguiente relato 1.3.4 “*Paranoico, asustado, no tengo como responder*”. De esta manera se entiende su proceder temeroso, callado y poco participativo y expresivo en contar sus problemas y con una reducida red de apoyo.

A su vez la cultura machista y patriarcal genera que la violencia se dirige también consigo sí mismo, por lo que otra narrativa es *Pensamiento de hacerme daño a mí mismo*, esto se conoce cuando los hombres con el alcohol logra desinhibirse y narra historia perturbadora sobre su pasado, sus afectación, angustia y culpa evidenciado su dolor emocional, donde se reprocha así mismo con un discurso punitivo y auto castigado, sin embargo por la necesidad de cuidarse le genera tedio e ideas autodestructiva (Pelc, 2020, quien cita Baker, p. 1976), la razón por la que los pacientes no hablan de aquellas ideas de hacerse daño es por el temor de ser juzgado, la crítica y que se ponga en duda su virilidad, por tal razón prefieren silenciar y condenarse por sus errores del pasado, dichas narrativas llevan al sujeto a sentirse incómodo a lo largo de su vida (Blanchard, 2020, p.124).

El código en vivo *me gustaba el sexo esta*, relacionado con la búsqueda del placer, pero exponiéndose a comportamientos de riesgos, promiscuidad e infidelidades desinhibido con el uso del consumo de drogas. En algunos casos las relaciones sexuales son usadas para el intercambio de la sustancia de la droga, en otros casos la droga lo desinhiben para acceder a todo tipo de relaciones y actividades sexuales de manera casual que lo expone a enfermedades de transmisión sexual, existe una disociación en involucrase de manera afectiva. Para Rodríguez (2020:26). esto lo relacionamos con lo expresado por un joven entrevistado 3.4.9 “*entre comilla no me involucro, pero si me involucro, viene una persona que solo ahí sí, veo si nos conocemos, hay si tenemos sexo*”. Es decir, el



participante se muestra desconfiando no existe en la entrega sentimental siendo reemplazado por el acto sexual para evitar los compromisos

Conclusiones

Se logró realizar un diagnóstico de las narrativas dominantes sobre las masculinidades hegemónicas donde se evidencia relatos relacionado con el cuerpo, sus emociones y el autocuidado; con relatos de abandonar el tratamiento; El protagonismo inactivo lo que conlleva al abandono del autocuidado para su salud. Se puede mencionar que las narrativas dominantes son más marcadas en los hombres que no tienen voluntad, los contenidos de las narrativas están relacionadas con la participación pasiva, poco comunicativo, sin interés y deshonestidad. que se perpetúan con relatos de queja y drama, de discursos de auto-sometimiento y de saturación del problema, esto teniendo la influencia de la cultura machista y patriarcal de nuestra sociedad que normalizan los comportamientos de riesgo en su salud.

El rol inactivo para el autocuidado es cuando los varones se asumen como víctima, con minusvalía, el pobrecito de mí, drama, comportamiento melancólicos y trágicos que tienen sus orígenes desde sus historias infantiles evadidos a lo largo de su vida. abandonar ese personaje y asumir su autocuidado provocan en los varones impotencia, sentimientos de culpa y vergüenza, queja, paralización, impedimentos y pocos compromisos por lo que no se busca ayuda profesional, esto al escuchar las voces de una sociedad androcéntrica y patriarcal que lo controla con mandatos de las masculinidades hegemónicas que fomenta los comportamientos de riesgos en los varones.

Referencias bibliográficas

- Blanchard, M., & Farber, B. A. (2020). “It is never okay to talk about suicide”: Patients’ reasons for concealing suicidal ideation in psychotherapy. *Psychotherapy Research*, 30(1), 124-136. doi:10.1080/10503307.2018.1543977 pág. 124
- Bruner, J. (2003). La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida. México: FCE.
- Bruner, J. (2004). Jerome Bruner Life as Narrative. *Social Research*. <http://doi.org/10.1007/s10780-008-9039-2>
- Capella, C (2013). Una propuesta para el estudio de la identidad con aportes del análisis narrativo. *Psicoperspectivas*. <http://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue2-fulltext-281>
- Cruz, Aldrete, M. (2009). La narración. *Estudios de Lingüística del español*. doi:10.1080/02703149.2019.1684682
- Fernández Hermida, J., & Secades Villa, R. (2001). Tratamientos psicológicos eficaces para la drogadicción: nicotina, alcohol, cocaína y heroína. In *Psicothema*. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=460>
- Foucault, M (2017) Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones, selección, introducción de Miguel Morey, Editorial Alianza. Madrid
- Foucault, M. (2008). *El poder psiquiátrico*. Curso En El Collège de France (1973-1974),1-435. https://proletarios.org/books/Foucault-El_poder_psiquiatico.pdf
- Foucault, M. (2009). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. In *Educació social. Revista d'intervenció sòcioeducativa* (Issue 42). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>



- García, A, J (2016) Persona, carácter y valores, según Rudolf Fallers en the psychology of carácter. *Persona y bioética*, vol. 20, núm. 2, 2016, pp. 271-279 Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia
<https://www.redalyc.org/pdf/832/83248831011.pdf>
- Gee, J, P (2006) La ideología en los discursos, lingüística social y alfabetización, editorial Morata, Madrid Españas
- Gergen, K. J. (2007). Construccinismo Social. Aportes para el debate y la práctica. In *Construccinismo social Aportes para el debate y la práctica*.
- Gergen, K. J. (2007). Construccinismo Social. Aportes para el debate y la práctica. In *Construccinismo social Aportes para el debate y la práctica*.
- Ghorbani, F., Khosravani, V., Mohammadzadeh, A., & Shadnia, S. (2019). The role of emotion dysregulation in the relation of childhood trauma to heroin craving in individuals with heroin dependence. *Drug and Alcohol Dependence*, 195, 132-139. doi: 10.1016/j.drugalcdep.2018.12.008
- Goffman, E (2017) Identidad deteriorada, editorial Amorrortu, Buenos aires
- Gomez, A (2017) Benzodicepinas: narrativas de adicción y recuperación de una anesthesióloga, *Healthand Addictions* Vol. 17, No.1, 133-144, <https://pdfs.semanticscholar.org/7c2b/f3dd33f9100b93af390ed6b0ce1b41cce8c1.pdf>
- Grollmus, N. S., Tarrés, J. P. (2015). Relatos metodológicos: Difractado experiencias narrativas de investigación. *Forum Qualitative Sozialforschung*. file:///C:/Users/hugom/Downloads/2207-Article%20Text-9561-1-10-20150426%20(2).pdf
- Johnson, A. L., Kaye, J., Baker, T. B., Fiore, M. C., Cook, J. W., & Piper, M. E. (2020). Psychiatric comorbidities in a comparative effectiveness smoking cessation trial: Relations with cessation success, treatment response, and relapse risk factors. *Drug and Alcohol Dependence*, 207 doi: 10.1016/j.drugalcdep.2019.107796
- Kasanova, Z., Hajdúk, M., Thewissen, V., & Myin-Germeys, I. (2020). Temporal associations between sleep quality and paranoia across the paranoia continuum: An experience sampling study. *Journal of Abnormal Psychology*, 129(1), 122-130. doi:10.1037/abn0000453
- Khattra, J., Angus, L., Macaulay, C. B., & Carpenter, N. (2020). Narrative-emotion process markers in cognitive behavioral therapy for generalized anxiety disorder. *Journal of Constructivist Psychology*, 33(1), 89-102. doi:10.1080/10720537.2018.1546155
- Laughlin, F C., & Rusca, K. A. (2020). Strengthening vicarious resilience in adult survivors of childhood sexual abuse: A narrative approach to couples therapy. *Family Journal*, 28(1), 15-24. doi:10.1177/1066480719894938
- Macario, R.M (2013) *Narrativas dominantes y alternantes en mujeres que han participado en una interacción violenta con sus parejas* (tesis doctoral) Pontificia Universidad Javeriana. Colombia.
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/12509>
- McGannon, K.R., L'Éstrange, M., & McMahon, J. (2020) The role of ultrarunning in drug and alcohol addiction recovery: An autobiographic study of athlete journeys. *Psychology of Sport and Exercise*, Volumen 46, p-2, <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.101585>

- Nizama, V. R (2015) Innovación conceptual en adicciones, *Rev. Neuropsiquiatría* 78 (1), 2015
file:///E:/miro/desktop/la%20contruccion%20de%20una%20historia%20sin%20el%20consumo%20de%20adicciones/libros/narrativas/inovacion%20%20oconcpetual%20en%20adicciones.Pdf
- OPS (2019). Masculinidad y salud en la región de las América, resumen. Chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/file:///C:/Users/hugom/Downloads/opsecg1901-spa%20(2).pdf
- Paudyal V, MacLure K, Forbes-McKay K, McKenzie M, MacLeod J, Smith A,(2019). Stewart D. 'If I die, I die, I don't care about my health': Perspectives on self-care of people experiencing homelessness. *Health Soc Care Community*; 28(1):160-172. DOI: 10.1111/hsc.12850
- Pelc, N., & Mollen, D. (2020). Special issue conclusion: Representing the stories of diverse women in psychology. *Women and Therapy*, 43(1-2), 213-220. DOI:10.1080/02703149.2019.1684682
- Prout, T. A., Malone, A., Rice, T., & Hoffman, L. (2019). Resilience, defense mechanisms, and implicit emotion regulation in psychodynamic child psychotherapy. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 49(4), 235-244. doi:10.1007/s10879-019-09423-w
- Ramos, R. (2008) *Temas para conversar*, Editorial Gedisa, Barcelona.
- Ramos, R (2019). Historias, conversaciones y acontecimientos: tres elementos de la narrativa terapéutica. *Revista de psicoterapia*, 30 (114), 12-39. DOI:10.33898/rdp.v30i114.318
- Rodrigues, J., Lima, A., & Holanda, R. B. (2018). Identidade, Drogas e Saúde Mental: Narrativas de Pessoas em Situação de Rua. *Psicologia: Ciência e Profissão*. <https://doi.org/10.1590/1982-37030004912017>
- Rodriguez, C., Quintero, E. (2023) Hegemonic Masculinities: Constructions of in Temporada de Huracanes by Fernanda Melchor, Vol (29),74–85. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/mitologias.991>
- Rodríguez, D., Lopes, D., Pereira, M., Prada, M., & Garrido, V. (2020). Predictors of condomless sex and sexual health behaviors in a sample of Portuguese single adults. *Journal of Sexual Medicine*, 17(1), 26-36. doi:10.1016/j.jsxm.2019.10.005
- Roizblatt, A. (2013) *Terapia de la familia y pareja editorial mediterránea*, Santiago de Chile
- Ruiz, C., Morales, J y Baena, S (2022) La masculinidad hegemónica como factor de riesgo: un análisis de género, Justicia social Género e intervención socioeducativa. VOLUMEN II Actualidad e intervención socioeducativa en distintos contextos (pp.543) Publisher: Ediciones Pirámide. https://www.researchgate.net/publication/361490506_La_masculinidad_hegemonica_como_factor_de_riesgo_un_analisis_de_genero/link/62b4780bd49f803365b41d18/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19
- Sierra Merchán, J. (2017). Del giro lingüístico al giro narrativo: Rorty, la contingencia del lenguaje y la filosofía como narrativa. *Revista Grafía- Cuaderno de trabajo de los profesores de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Autónoma de Colombia*. <http://doi.org/10.26564/16926250.354>



- Silva, B., & Abrahão, A. L. (2020). Comprehensive care policy for users of alcohol and other drugs: A narrative-guided analysis.: *Interface: Communication, Health, Education*, 24 doi:10.1590/interface.190080
- Strauss. A & Corbin. J (2002) Base de la investigación cualitativa. Técnica y procedimiento para desarrollar la teoría fundamentada, editorial de la Universidad de Antioquia. Antioquia, Colombia
- United Nacional Office on drugs and crime, (2017). Community based treatment. https://www.unodc.org/treatment/en/community_based_treatment.html
- Vani, M, F., Pila, E., Wilson, E., & Sabiston, C. M. (2020). Body-relate embarrassment: The overlooked self-conscious emotion. *Body Image*, 32, 14-23. doi:10.1016/j.bodyim.2019.10.007
- White, M (1989) Guía para una terapia familiar sistémica, Editorial Gedisa
- White, M. (2007) Mapas de la práctica narrativa, Editorial Pranas. Santiago de Chile.
- White, M. (2011) Prácticas narrativas conversaciones continuas, Editorial Pranas, Santiago de Chile
- White, M., Epston, D (1989) Medios narrativos con fines terapéuticos, editorial Paidós, Madrid
- Yáñez, C. (2014). Cuerpo, consumo y placer. *Corpo Grafías Estudios Críticos de y Desde Los Cuerpos*. <https://doi.org/10.14483/cp.v1i1.8421>
- OMS (2004) Adherencia a los tratamientos a largo plazo pruebas de acciones. Chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/<https://www3.paho.org/hq/dmdocuments/2012/WHO-Adherence-Long-Term-Therapies-Spa-2003.pdf>
- Acompañando a un adicto en recuperación. (2009) *Desacatos*, (29), 153-156. Recuperado en 21 de abril de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2009000100010&lng=es&tlng=es
- Lizarbe V., Librada, . V., Astorga, M. (2008). Glosario de términos de alcohol y drogas. *World Health Organization*. <https://iris.who.int/handle/10665/44000>

Notas

¹ Profesor en la Universidad Peninsular de Santa Elena (Libertad, Ecuador y posdoctorando en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Es Doctor en Psicología de la Universidad del Salvador (CABA), Magister en Terapia Familiar Sistémica y de Pareja; y Psicólogo Clínico. Correo electrónico: hugomerchan98@gmail.com.



COMUNIDADES EDUCATIVAS E POSSIBILIDADES DE UMA ESCOLA DIFERENTE: UM OLHAR SOBRE NARRATIVAS EM SANTARÉM, PARÁ

COMUNIDADES EDUCATIVAS Y POSIBILIDADES DE UNA ESCUELA DIFERENTE: UNA MIRADA A NARRATIVAS EN SANTARÉM, PARÁ

EDUCATIONAL COMMUNITIES AND POSSIBILITIES OF A DIFFERENT SCHOOL: A LOOK AT NARRATIVES IN SANTARÉM, PARÁ

Rui Mesquita¹
Mauricio Antunes²



ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/aecq2l3gj>

Resumo

Nesse sentido, somos surpreendidos pela naturalização de uma topologia que – unindo-se ao modelo formal e ocidental de democracia – divide o social em campos e esferas para naturalizar as lógicas, os valores e os pressupostos ontológicos que ali circulam. Para tanto, nos concentramos em narrativas de experiências culturais e educativas, escolares e não escolares, em Santarém (PA) para promover reflexões sobre o tema. Sugerimos que, levando a sério uma dimensão heterogênea da cultura, as políticas públicas que articulam educação e cultura devem investir na abertura e na promoção de espaços comuns que revelem a natureza descontínua de qualquer unidade nacional. Toda tradição, nesse sentido, para não se reduzir a homogeneizar sínteses nacionais, deve ser vista como algo vivo, não folclorizado ou previsível, e que, para tanto, deve manter uma relação orgânica com o conhecimento, ligada aos desejos e vicissitudes das comunidades educativas, formadas e/ou dissolvidas ao sabor da própria vida.

Palavras-chave: Educação; Cultura; Narrativa; Comunidade Educativa; Escola.

Resumen

Este artículo es parte de una investigación más amplia, anclada nacionalmente, y tiene como objetivo analizar las posibilidades de la educación integral desde la perspectiva de una articulación posible entre educación y cultura. En ese sentido, nos sorprende la naturalización de una topología que - uniéndose al modelo formal y occidental de democracia - divide al social en campos y esferas para naturalizar las lógicas, valores y supuestos ontológicos que allí circulan. Por lo tanto, enfocamos narrativas de



experiencias culturales y educativas, escolares y no escolares, en Santarém (PA) para promover reflexiones acerca del tema. Sugerimos que, tomando en serio una dimensión heterogénea de la cultura, las políticas públicas que articulan educación y cultura deberían invertir en abrir y nutrir espacios comunes que acusan el carácter discontinuo de toda unidad nacional. Toda tradición, en este sentido, para no reducirse a síntesis nacionales homogeneizadoras, debe ser vista como algo vivo, no folclorizado ni predecible, y que, para ello, debería mantener una relación orgánica con el saber, ligado a los deseos y vicisitudes de comunidades educativas, formadas y/o disueltas al sabor de la vida misma.

Palabras clave: Educación. Cultura. Comunidad Educativa. Narrativa. Escuela.

Abstract

The current article is part of an ampler research, nationally docked, and has the aim of analysing the integral education possibilities since the perspective of an articulation between education and culture. We have estranged, thus, the naturalization of an ontology that – adhering to a formal and occidental model of democracy – divides the social into fields and spheres so that naturalizes logics, values, and ontological presumptions that which there circulate. We have, then, leaned on narrative of cultural and educative experiences, scholar, and unschooling, in Santarém (Pará, Brazil) for promoting reflections on the proposed thematic. We have suggested that, taking into seriously the heterogeneous dimension of culture, the public policies which articulate education and culture should invest in the common spaces opening and nourishing, that reveal the discontinuous feature of any national unity. Every single tradition, in this sense, so that would not be reduced into homogenizing national synthesis, should be considered as something live, not folklorized or predictable, and that, to this end, should keeping an organic relationship with knowledge, bounded to desires and life contingencies of educative communities built and/or dissolved at the pace of life itself.

Keywords: Education. Culture. Educative Community. Narrative. School.

Introdução

Esse artigo se insere no contexto de uma ampla pesquisa, de base nacional, realizada entre os anos de 2016 e 2020, como fruto de parcerias entre instituições federais de ensino, pesquisa e administração pública, perscrutando sobre projetos educativos ancorados na diversidade cultural constitutiva das diversas populações que formam a sociedade brasileira, em busca de conhecer experiências educacionais que apontassem para perspectivas epistemológicas e metodológicas de construção de uma educação integral³. Tendo esse vasto oceano de fronteiras diluídas e imprecisas para ser explorado, procuramos valorizar as narrativas de experiências radicadas em comunidades educativas já consolidadas, com participação de artistas populares, mestres e mestras reconhecidas em *saberesfazeres* que os consagraram como referências, ou, ainda, buscamos aquelas narrativas que, informando experiências mais



efêmeras, emergem e desaparecem ao sabor das contingências e vicissitudes da vida – como algumas comunidades que em determinadas circunstâncias, sustentaram projetos potentes e inovadores.

Neste texto exploramos a parte da pesquisa desenvolvida no território de Santarém (PA), um dos vários territórios abrangidos pela pesquisa⁴, onde conhecemos a Escola da Floresta, Escola do Parque, Escola do Campo Irmã Dorothy e Coordenação da Educação Indígena da Secretaria Municipal de Educação e conversamos – em entrevistas narrativas individuais, coletivas e em rodas de conversa –, interagindo com professores/as, educadores/as populares, artistas populares, ativistas de movimentos sociais e gestores/as. O leitor e a leitora irão encontrar no presente artigo narrativas alinhavadas desde essas diversas experiências educativas em Santarém, com suas diferentes dinâmicas e processos, tempos históricos, formas organizativas mais ou menos espontâneas e seus modos de operar, narrados a partir de memórias individuais e coletivas que se entrecruzaram nesse mo(vi)mento de pesquisa.

Quando trabalhamos com a perspectiva de que articular educação integral e cultura passa, em boa medida, pela relação com *comunidades educativas*, temos em mente que tais comunidades apresentam, não raro, disfunções em relação às lógicas sociais hegemonicamente estabelecidas. Ou seja, um ponto de fuga de uma “história única” (ADICHIE, 2019), que nos constitui por crenças e estereótipos arraigados em nossos cotidianos. No território de Santarém podemos observar, claramente, algumas dessas experiências de disfunção, que têm o efeito de fazer notar, a partir da existência de sujeitos historicamente excluídos e/ou invisibilizados, as fronteiras externas de um sistema de relações. Por outro lado, também observamos experiências importantes que, mesmo estando dentro dos limites da institucionalidade democrática, de matriz ocidental, trazem consigo uma tensão com as racionalidades e pressupostos ontológicos que as conformam (Chatterjee, 2008).

Do caminho trilhado

Como compreender o conhecimento que é construído em experiências múltiplas, diferentes entre si não apenas nas práticas, mas também na cultura que as suporta? Como sistematizar os aprendizados de experiências vividas no cotidiano de pessoas e coletivos em projetos, por vezes, há tempos consolidados, cujas práticas são, ao fim das contas, absorvidas no dia-a-dia?

Com estas questões a nos desafiar, assumimos que a pesquisa se desenvolveria como uma longa conversa, uma conversa em vários momentos, incluindo várias pessoas, uma conversa que, como toda conversa, ainda que tenha temas propostos, desenrola-se à mercê das narrativas dos sujeitos todos que a fazem acontecer e que, sendo assim, pudesse nos provocar ainda mais, alterar nosso itinerário, ou melhor, provocar desvios no caminho metodológico em construção, fazendo da itinerância/errância um recurso complementar e indispensável ao desenvolvimento da pesquisa (De Ketele, 1999). Afinal, traçar caminhos para uma pesquisa cujo ponto de partida é perscrutar sobre a educação que é construída a partir da cultura e das práticas culturais – questão ampla e de fronteiras imprecisas – exige, de quem pesquisa, abandonar a ilusão de controle total dos métodos e estratégias de pesquisa e desconfiar dos pressupostos científicos da sua disciplina (Bourdieu, 2004), arriscar-se na improvisação de um fazer ciência artesanalmente (Wright Mills, 2009) e se deixar convencer pelos caminhos do conhecimento que seguem outras cosmovisões e lógicas de pensamento diferentes do



modelo técnico-científico ocidental e acadêmico (Arias, 2012). Certeau (1994), nas suas investigações sobre o cotidiano, já advertia da insuficiência de nossas categorias, conceitos e metodologias científicas para captar as vicissitudes da cultura na vida ordinária, que é a vida cotidiana.

Assumir a conversa como potência criativa da metodologia desta pesquisa possibilitou abrir novas possibilidades de perceber e apreender o cotidiano de projetos educativos onde a cultura é entranhada em fazeres ricos em sentidos, significados e valores, não diminuídos como “manifestações”, ou “eventos”, que remete à folclorização das práticas e dos praticantes, enfraquecendo a potência que essas culturas carregam.

Neste sentido, o esforço intelectual para desenvolver essa pesquisa tem como ponto de partida um grande inconformismo com a visão epistemológica indexada às matrizes civilizatórias da racionalidade moderna, que não admite qualquer sombra de horizontalidade nas relações com saberes e sabedorias que pertencem a tradições e cosmovisões de povos afrodiáspóricos e indígenas, ou mesmo às ideias relacionadas aos “populares”, aos pobres e socialmente desfavorecidos, ainda mais quando se trata da produção de conhecimentos que visam influenciar políticas públicas e universais de educação básica. Em geral, o pensamento ocidental subestima e ignora, em sua maioria, pensamentos políticos e projetos de sociedade que tais grupos sociais possam apresentar, como se esses não os tivessem, ou como se fossem incapazes de formular projetos alternativos à modernidade capitalista, por ocuparem, nesse sistema iníquo, a base da pirâmide social.

Nós partimos justamente da posição oposta e contrária a este tipo de relação poder-saber que caracteriza a sociedade contemporânea, capitalista e ocidental. Consideramos, assim como a socióloga aymara-boliviana Silvia Rivera Cusicanqui (2010), que nos grupos sociais populares e populações que guardam tradições ancestrais indígenas e afrodiáspóricas, encontramos pensamentos e práticas sociais potentes e capazes de produzir e organizar processos sociais complexos e necessários aos desafios atuais de nossas sociedades. Nesses grupos encontramos modos de produzir, de fazer trocas comerciais, de organizar a vida coletiva no campo e nas cidades, de fazer política, de ensinar as novas gerações formas de resistência em oposição ao individualismo narcísico e destrutivo da sociedade de consumo.

Nossos aprendizados, nesta pesquisa, decorreram das conversas que estabelecemos com pessoas e coletivos que tem em comum conhecimentos, saberes, práticas, modos de fazer e de saber, signos e símbolos, e também modos de conversar e de emocionar, no sentido que Maturana atribuiu à cultura, como “uma rede fechada de conversações que constitui e define uma maneira de convivência humana como uma rede de coordenações de emoções e ações” (2004, p.33). Para Maturana, as diferenças culturais são vivenciadas na vida cotidiana como modos de atuar e de emocionar, e produzem marcas no campo da linguagem, uma vez considerando que “tudo o que nós, seres humanos, fazemos e somos acontece na linguagem [...] Então, a experiência acontece na linguagem” (2001, p.153), e “o viver humano se faz no conversar” (Maturana, 2002, p. 76).

Assim, diante do cotidiano que é visto como inventivo, rico em possibilidades de leitura e de narrativas, do “Cotidiano como devir, como acontecimento, como experiência” (Alves e Ferraço, 2018, p. 56), sentimo-nos impelidos a tomar outra atitude em relação à pesquisa, para fazer dela uma pesquisa que fosse, sobretudo, sensível às narrativas dos sujeitos, uma pesquisa construída na e pela conversa.



“Aprendendo juntos a fazer teatro”

Temos na experiência da construção do grupo de teatro *Chico Mendes*, no bairro da Conquista, ou “Grande Área do Santarenzinho”, como é popularmente conhecido, um bom exemplo de *comunidade educativa* que emergiu das vicissitudes e contingências da vida. Trata-se de uma iniciativa do Grupo de Jovens da Igreja Católica local e que teve cerca de dez anos de vida ativa. Alguns nutriam, inicialmente, o desejo de fazer teatro como meio de intervenção em sua realidade cotidiana e tinham como referência outro grupo – que se pretendia profissional, propondo-se a montar peças de Bertold Brecht e Nelson Rodrigues –, o *Terra Firme*, formado por estudantes universitários. Tal grupo, com efeito, segundo Leina Sardinha (2017), uma de nossas entrevistadas, tinha um “nível intelectual muito alto”, mas não tinham experiência alguma com teatro, disse ela, e foi esse o principal motivo para formar o grupo, “Aprendendo juntos a fazer teatro... que a gente não fazia”.

Embora não houvesse alguém formalmente designado para ensinar a fazer teatro, mesmo assim o grupo procurou aprender técnicas concernentes a esse saber, fazendo oficinas do Teatro do Oprimido de Augusto Boal. Tal dado, queremos frisar, não deve ser reduzido a um detalhe metodológico, ocasionalmente parte de intermináveis querelas acadêmicas. Remete, ao contrário, à *possibilidade de se estabelecer uma relação menos formal com o conhecimento*, conforme naturalizado no paradigma moderno de educação. Isso porque “nossa ideia era que [se] formasse o teatro e as pessoas comessem a gostar, mas não para vir primeiro ouvir palestra, ficar ensinando como é que faz, mas fazer na prática.” (Sardinha, 2017).

Por essa razão, desde a primeira encenação montada, um Auto de Natal, o princípio não era apenas que constasse a simples presença de personagens do povo (varredor, padeiro, motorista, etc.) e de figuras míticas locais (Curupira, a Cobra Grande, o Boto, a Mãe Terra, etc.). O importante era que eles não fossem reduzidos – à moda das histórias universais que teimam em nos dizer – a enunciadores de um texto produzido alhures, ainda que, como intenção pedagógica, tal texto fosse *relacionável* ou *aplicável* às suas vidas. Ao contrário, as pessoas que compuseram o grupo foram convocadas por compartilhar a compreensão implícita de serem articuladoras de uma voz narrativa que deveria emergir do/no processo mesmo de construção do conhecimento (no caso, o fazer teatral), ou seja, de suas experiências concretas de vida:

(...) tinha um movimento contra o viaduto, por exemplo, a gente preparava alguma coisa relacionada àquilo para apresentar. Aí tinha algo relacionado às praias e aí a gente fazia algo relacionado com aquilo... Tinha um amigo que era poeta de escrever livros, então muitas das poesias dele a gente transformou em teatro. (Ibid.).

Essa relação com o conhecimento que nasce da experiência viva de um coletivo exige, com efeito, um ambiente ideologicamente fértil para a circulação de determinados valores e práticas. Como valor caro ao *Chico Mendes*, o rompimento com uma noção corporativa de reserva de mercado para o desempenho de determinadas ações só foi possível na medida em que seus membros não respiravam os valores de uma academia com atuação certificadora na área teatral. É significativo, nesse contexto, que, inicialmente, o sucesso do grupo tenha despertado ciúmes em alguns membros do *Terra Firme* – posto que estudavam para serem profissionais (Leina Sardinha classifica



ironicamente os estudantes desse grupo como "muito sabidos"). O *Chico Mendes*, então, aproveitando-se de um ambiente oferecido pela Igreja, teve que *abrir um espaço narrativo comum*, antes inexistente. Esse foi, segundo nossa interpretação, um passo decisivo para partilhar certas práticas e subjetivações. A esse respeito, vale conferir a fala abaixo sobre a formação do grupo:

Nós éramos amigos já de catequese, então depois a gente ficou de crisma. E tinha os grupos da Igreja, então eram muitos irmãos. Eu e minhas irmãs participamos do Chico Mendes e aí os outros também tinham irmãos e traziam, né? E quando a gente foi fazer essa peça de Natal... A gente foi chamando... Foi nas casas convidando: “conhece alguém que queira de repente fazer teatro, bora levar lá...” E aí a gente foi atrás... Aí a gente tinha também várias pessoas que nunca tinham participado de grupo nenhum... A gente fez o convite na Igreja, “quem quer participar do nosso grupo de teatro?...” Tinha meus primos, era muito família... Era um grupo grande, tinha 34 pessoas. E aí quando a gente começou os ensaios, os ensaios eram todos os dias, e às vezes de madrugada. Não tinha aqueles perigos de cidade grande, que a gente fazia corujão ensaiando... Ensiava até três horas da manhã. (Ibid.).

Ensiar todos os dias até três horas da manhã não é uma prática que se possa facilmente imaginar acontecer em uma escola ou mesmo grupo profissional de teatro. *A forma de vivenciar o tempo* nessas instituições é marcada por razões tecnocráticas (horário de funcionários, remuneração, "qualidade" nas ações, objetivos, etc.) que inibem certas ações espontâneas. A partir da proximidade familiar e de pertencimento à Igreja, foi possível reunir 34 pessoas para fazer intensivamente algo que até então não sabiam fazer e sem contar com a presença de um professor. E é apenas em um ambiente deste tipo que Leina Sardinha (Ibid.) pode identificar sua proximidade com aquela experiência pelo fato de gostar de escrever para o teatro: "Eu gosto de estar pensando, analisando, escrevendo, eu gosto de fazer roteiro". Em função dessa possibilidade, nossa entrevistada, que pouco valia quando participante do grupo *Terra Firme*, nos conta que, no *Chico Mendes*, "as pessoas pegavam muito eu como referência, e eu não tinha referência nenhuma... Eu ensinei o que eu não sabia e aprendi muito." Na sua opinião, o que sustentava tal performance era a ausência de um "olhar técnico" (um saber formal, certificado), tão presente nas pessoas adultas, mas do qual escapam, pela espontaneidade, aqueles que "nunca fizeram" (o olhar do infante, do viajante... não inteiramente interpelado pela ideologia dominante).

Uma comunidade educativa, entretanto, mesmo emergindo das contingências e vicissitudes da vida, não tem garantia de manter uma relação bem articulada – no sentido de sua integralidade – entre cultura (vida; realidade cotidiana) e educação (construção de conhecimento). O tipo de relação que se vai estabelecendo com outros espaços e sujeitos podem terminar por minar a espontaneidade a que se referiu Leina Sardinha (Ibid.). O "texto" que os sujeitos articulam coletivamente, como no caso em questão, pode – como no teatro francês – passar a ser (re)produzido segundo racionalidades e valores que são estranhos e/ou distantes da realidade cotidiana concreta de seus membros (ARTAUD, 1999), impondo-lhes lógicas sistêmicas e historicamente estabilizadas. Como seres que passamos por um processo histórico de



colonização, terminamos por assumir *crenças e comportamentos "espontâneos" que nos são culturalmente nocivos.*

Um bom exemplo: a trajetória traçada pela festividade do Sairé, um festival indígena-religioso⁵, uma manifestação cuja origem remete ao desejo/necessidade de agradecer os colonizadores portugueses.

Sairé: "Uma festa de comunidade"

Segundo Seu Luiz (2017), quando da catequização dos indígenas,

[...] eles criaram rituais de dança, um ritual religioso na cultura deles... E depois, traduzido do Nheengatu para o português, foram as folias que são cantadas hoje dentro do Sairé. As ladainhas já foram tiradas do latim para o português. Então juntaram as folias do ritual indígena com as ladainhas tiradas do latim.

Tradição da vila de Alter do Chão, o ritual tem como símbolo um semicírculo feito em cipó, no qual são dispostas três cruces, representando a Santíssima Trindade (Pai, Filho e Espírito Santo) e muitas fitas coloridas, substituindo os cipós coloridos por tinturas como no Sairé original. O festejo é acompanhado por ladainhas feitas pelos próprios integrantes da festa.

O cerimonial se inicia com a "alvorada", na qual o personagem do juiz atende ao chamado do procurador através de um toque de tambor. Juntam-se, assim, para ir à casa da juíza, quando vão envolvendo outros personagens, sempre acompanhados pelos foliões, músicos de percussão, rezadores, etc... Essa procissão para na frente de cada casa, onde se canta um pouco e se diz "pagai a gente" para se receber do dono da casa uma bebida chamada *magarataia* (espécie de cerveja de gengibre com cachaça).

A relação de Seu Luiz (Ibid.) com o Sairé é fundamentalmente espontânea: "tudo que aprendi e sei, durante todos esses anos de Sairé, eu aprendi com meu pai... Meu pai era um dos foliões do Sairé". Seu Manoel Café, pai do então menino Luiz, era músico da banda de sopro *Vinte e Nove de Junho*, ainda existente na cidade de Alter do Chão, sendo conhecido por compor ladainhas para a festa. Para acompanhar Manoel Café e aprender essa tradição, Seu Luiz contava com um *tempo* que hoje parece ser refratário às lógicas sistêmicas que hegemonizam as relações entre sujeitos.

Eu sempre andava com ele, não só no Sairé, mas em outras festividades com o mesmo sentido, o mesmo ritual, que são as festas de Reis, entendeu? Que são festas da Santíssima Trindade, que são festas do Divino Espírito Santo, que são festas de Mastro também... Papai era um dos foliões que cantava esses ritos. E todo esse tempo eu convivi com ele aprendendo, aprendendo essas coisas, entendeu? (Ibid.).

Um *tempo deslocado* das práticas sistêmicas, como vimos acontecer na experiência do *Chico Mendes*, demanda a construção de um *espaço narrativo comum* capaz de inaugurar/alavancar narrativas não exatamente antecipáveis, no âmbito de projetos (políticos, culturais, religiosos) singulares ou nacionais. Essa "não antecipação" narrativa nos revela pelo menos *dois princípios de fundo* bastante interligados para pensarmos uma dimensão de integralidade da educação-cultura (VEIGA-NETO, 2003).



Primeiro, que devemos apostar em uma estrutura organizativa bastante flexível para as experiências singulares de cada comunidade educativa. Isso significa que tal estrutura deve estar a serviço da ampliação do escopo de escolhas feitas pela comunidade ao longo de sua trajetória de vida (permitindo a circulação de valores e o exercício de práticas que lhes sejam orgânicas). Formas institucionais, assim, não devem ser naturalizadas como espaço que albergue a forma correta de fazer algo. Toda tradição deve ser indagada organicamente.

A par e passo, o *nosso segundo princípio*, inseparável do anterior, aponta para o fato de que quaisquer acúmulos “civilizacionais”, em termos de conhecimento, deve servir como referência de diálogo e não como ponto de partida, ou seja, não ter como pressuposto inexorável uma episteme universalizada que deve ser historicamente mediada para lançar luz às práticas sociais.

Nesse sentido, chama a atenção um aspecto: a escolha da pessoa a exercer o papel da Saraipora – personagem mulher que carrega o Sairé com um vestido colorido, cheio de fantasias. Essa pessoa foi, segundo Seu Luiz (Ibid.), por pelo menos trinta anos, a finada Maria Justa. Só parou de ser quando morreu. Diferente, por exemplo, da racionalidade mobilizada na escolha do Rei Momo, no Recife, que obedece a critérios tidos como técnicos, ou suficientemente objetivos para serem expressos em editais, a escolha da Saraipora se deu simplesmente porque Maria Justa era “bem cabocla, bem rústica” e tinha “contato com o lado divino da coisa, tanto que ela era adorada, entendeu?” (Ibid.).

Um valor e prática desse naipe certamente não sobrevivem num ambiente cujo eixo é a competição, e em que a Saraipora, sendo uma *função* na festividade, faz as vezes de um espaço meramente vazio, a ser formalmente disputado. Maria Justa, ao mesmo tempo em que é a Saraipora, uma função da festa, é também Maria Justa. Sua voz, seu texto, não pode ser desarticulada do contexto cultural local, no qual todos bem conhecem Maria Justa. A forma organizativa do Sairé não poderia, por esse entendimento, estar a serviço de uma racionalidade que pairasse por sobre a prática mesma do Sairé. Eventuais modificações nessa tradição devem ser bem vindas, mas como um esforço coletivo e orgânico para dar respostas e fazer escolhas mediante as vicissitudes da própria vida.

Nesse mesmo diapasão, saltou aos olhos a informação de que, nas ladainhas do Sairé, cada folião canta em um tom próprio, sem que haja uma restrição a dois ou três tons como rezam as modernas técnicas de gravação de música em estúdios. Vejamos a impressão de Seu Luiz (ibid.) sobre esse aspecto:

Porque ficava muito bonito... Você via aquilo, aquela harmonia de vozes diferentes assim... Era isso que me chama a atenção quando papai cantava... Além de tudo, é destacado isso, para você ver que há diferença de cada um, entendeu? As vozes se sobressaem uma à outra... Isso aí é uma coisa para se chamar a atenção.

Isso corresponde a um resultado de uma ação coletiva orgânica, que é, ao fim e ao cabo, harmônica (um conjunto de vozes que se articulam como conceitos num plano epistêmico), mas que não é mediado por nenhuma teoria musical, com métodos correspondentes de ensino de música. As digressões múltiplas – vozes e tons de cada um –, como *performances* individuais a partir de um ambiente narrativo específico, correspondem a uma forma de relação com o conhecimento que não parte de uma episteme reificada. Essa última só faz sentido numa cultura colonizadora por excelência,



pois pressupõe a figura do mediador, que torna verossímil a tutelagem do ensino sobre o aprendizado (MESQUITA, 2022).

Não se trata, portanto, de apostar na construção de epistemes outras e repetir o mesmo padrão colonial de mediação/tutelagem, que nos tolhe nos planos político e ontológico. O que se tem a garantir, na realidade, é a espontaneidade de um ambiente que permita a existência de formas organizativas maleáveis, capazes de valorizar o diálogo conceitual a partir da experiência efetiva das comunidades educativas – e eventuais (des)construções dessas últimas. O importante é que, como fruto da *relação* com outros sujeitos/espços sociais, certa comunidade possa auscultar e ruminar os impactos dos valores e lógicas sociais (Estado; Mercado) que perpassam as fronteiras constitutivas de sua subjetividade. Alguns valores sociais, quando se demonstram indesejáveis, deveriam ser combatidos/transfigurados em prol do *espaço narrativo comum* aberto/nutrido por dita comunidade educativa. Estar atento a tal deslocamento entre as, ou, das fronteiras não garante nenhuma pureza ou essência identitária, já que não se pode simplesmente estancar esse movimento. Bem diferente, entretanto, permite-nos estar atentos ao fato de que o movimento em tela é da ordem da educação.

Vejam como a experiência de Seu Luiz (2017) dialoga com essa questão:

Aconteceram alguns problemas dentro da festa do Sairé que me deixaram triste e que eu, por essas razões, eu saí... Quando você valoriza muito uma cultura espontânea, você sabe que aquilo dali é com amor, entendeu? Que aquilo te faz um bem, que aquilo resgata toda uma identidade, você vive aquilo porque é sua história; isso é uma coisa. Quando a ambição entra no meio, aí acaba... Ano passado, foram 25 milhões de reais... Esse negócio desse Boto no meio... Disputas entre Boto Rosa e Boto Preto... Que é uma cópia de Parintins, entendeu?... Não existia isso, eram danças culturais, era uma quadrilha... A comunidade toda se envolvia, *era uma festa de comunidade*. (Ibid., grifo nosso).

Os 25 milhões de reais, que, segundo Seu Luiz, circularam na cidade em 2016, significaram o avanço de valores e lógicas de "mercado" que se chocam com aquela "cultura espontânea". Quando um determinado ambiente não recepciona bem certas práticas "amorosas", quando este ambiente já não mais te faz "um bem" no sentido de te pôr em contato contigo mesmo (sua "identidade"), quando as mudanças na trajetória do coletivo não são sentidas como "sua história", ou seja, quando as mudanças em uma tradição não são orgânicas, nós não estamos numa relação de diálogo interessante – no sentido de gerar força – com o que vem de fora, nós estamos sendo meramente incluídos em um sistema/história que, por existência, nos nega. Quando isso acontece, muitas vezes, a melhor alternativa política é (poder) sair daquele espaço porque ele não mais te pertence. Escolha de Seu Luiz.

Apropriação cultural e experiência cultural original

Quando chegamos em Santarém, escutamos amiúde que a língua Nheengatu havia sido criada pelos jesuítas como forma de facilitar sua comunicação com indígenas de diversas etnias. Entretanto, nosso entrevistado, Cauã Borari (2017), jovem atuante da causa indígena, nos esclareceu:



O Nheengatu foi manipulada pelos jesuítas, mas na realidade eles não [a] criaram. A ideia que se tem é que eles criaram, mas não podem ter criado uma língua que é nossa. É uma língua muito próxima do Guarani... É chamada “língua boa” – Nheengatu – porque é uma língua facilmente entendida por vários povos. Era uma língua comum, não era institucionalizada como língua de um povo, por isso as pessoas têm dificuldade de a reconhecer como uma língua indígena, mas era entendida por muitos porque era uma língua franca, uma língua de comércio, comum, geral.

Na realidade, a língua já existia quando da chegada dos jesuítas. Tornar senso comum a informação de que foi uma construção europeia é um exemplo, dentre muitos, de distorção advinda dos processos de “apropriação” cultural. É um exército de mediadores que espalha certos consensos, pressupostos e crenças capazes de imprimir uma noção de continuidade e unidade cultural a determinado território (GLISSANT, 2006).

Para aprofundar a questão da (des)continuidade cultural, vale a pena analisar as tensões causadas pela presença de Cauã Borari como professor na Escola Irmã Dorothy, em processo de reconhecimento como escola indígena na comunidade do Caranazal, em Santarém. No ano de 2017 foi implantada na escola a educação indígena com a introdução do ensino de *Nheengatu* e do *Notório Saber*. Essas áreas são ensinadas na “parte extensiva”, como nos revelou a diretora Ana Lúcia Vasconcelos (2017), com a realização de oficinas desde a educação infantil até o nono ano. Enquanto até o quinto ano se consegue uma maior aceitação dessas “disciplinas” pelo alunado, do sexto ao nono ano, quando “já são adolescentes, já há mais resistência, inclusive por parte das famílias.” (Ibid.). Emerge aqui uma *fronteira interna* na escola que é claramente fruto da descontinuidade cultural da própria sociedade e, como adiantamos, a percepção dessa resistência questiona radicalmente a função da escola como sistematizadora do saber na sociedade como um todo. É assim que dos 92 alunos da escola, 42, quase a metade, se reconhecem como indígenas, haja vista a forte presença da cultura Borari naquela região. Entretanto, como nos esclarece Ana Lúcia Vasconcelos (Ibid.), as oficinas são ministradas para todo o alunado: “a escola não vai ser só para quem é indígena, e sim aberta para todos, os indígenas e os não indígenas, o que for para um vai ser para todos”. A demanda por uma escola “para todos” parece tomar como pressuposto que esse espaço (ou qualquer outro ambiente social) possa ser axiologicamente neutro no que tange a quem sejamos e ao tipo de relação que possamos estabelecer com o conhecimento. Cauã Borari (2017), entretanto, claramente demanda a existência de uma escola diferente, por reconhecer que no *ambiente* escolar da Escola Irmã Dorothy fica difícil praticar uma educação indígena (no sentido da organicidade a cultura de seu povo):

Nós estamos [na articulação] ... Não de reivindicar que essa escola aqui seja indígena, mas de termos uma educação que seja do jeito que a gente quer, independentemente de ser nessa escola ou em um lugar que é nosso, outra escola... Não fomos nós quem falamos “queremos essa escola para nós”, porque essa escola já funcionava há vários anos. Então, foi a secretária que nos colocou aqui dizendo que nós não precisaríamos de outra escola.



Um lugar que "seja nosso" não é esse, mas "outra escola". Vejamos como Cauã Borari (Ibid.) diferencia os dois ambientes em tela:

O ensino da Língua [*Nheengatu*] e do Notório Saber são duas chaves do ensino indígena. A gente tem ainda muito preconceito dentro da escola por parte dos alunos: "há eu não quero estudar, eu não quero estudar coisa de índio, eu não sou índio não quero estudar língua de índio". Então se você colocar seu filho numa escola que é indígena você não vai poder dizer coisas de preconceito dentro da nossa própria escola. Porque o aluno que se matricula na nossa escola indígena ele já vai saber que vai ser obrigado a estudar tanto a língua indígena como o notório saber, vai saber que aquilo faz parte do currículo escolar.

Note-se que Cauã Borari não cai na tentação de imaginar uma substituição de espaços no sentido de ir ao encontro de uma universalidade inexistente na escola "tradicional". Ao contrário, tem a perfeita noção de que a um aluno não indígena o estudo da Língua *Nheengatu* e do Notório Saber podem assumir caráter mandatário, imposto. Nesse caso, o que pode justificar o ingresso de tal aluno numa escola indígena só poderia ser a identificação do mesmo com a cultura indígena. Logicamente, por esse raciocínio, o aluno indígena deveria saber calcular sua decisão de estudar em escolas não indígenas. Pode-se concluir, dessa discussão, que *a integralidade da educação é em boa medida favorecida pelo vínculo da mesma com a cultura à qual pertence num ambiente educativo*. Para que isso aconteça, conforme acima comentado, temos que investir em formas organizativas que sejam orgânicas aos valores constitutivos de determinada cultura. Vejamos como Cauã Borari (Ibid.) nos ajuda a entender essa questão:

Aí eu estava pensando agora, como que eu vou ensinar matemática? Por que não é preciso pensar dessa forma, separar matemática, ciências, né? Esse é o diferencial da educação indígena, porque a gente pode pensar como a gente quer nossos alunos aprendendo. Quantas horas por dia a gente quer nossos alunos em uma sala de aula. A gente quer oito horas por dia? Ou cinco dias por semana? Não adianta a gente pegar uma realidade pronta e aplicar porque a gente sabe dos nossos anseios, o que queremos para nossos filhos. Eu tive uma reunião há uns dois anos atrás com o cacique geral Munduruku, lá do Alto, e aí o tradutor dele tava dizendo pra gente... Contou uma história para exemplificar que não aceita uma criança fazendo quatro dias em uma sala de aula, eles não aceitam. Eles querem dois dias de sala de aula e que os outros dias eles vão acompanhar os pais. Porque senão o que esse Munduruku vai saber? Ele só vai saber coisas dos brancos, porque ele vai ter que ficar em uma sala de aula e não vai ter tempo de acompanhar os pais para a caça, para a pesca... Vão deixar de conhecer a própria cultura (Cauã Borari, 2017).

Formas organizativas que optem por um regime de aulas com oito horas por dia, cinco dias na semana, estão organicamente vinculadas a uma cultura fabril (DUBET, 2011; CANÁRIO, 2005), cuja vivência temporal remete a "coisa de branco". Quem precisa de tempo para "acompanhar os pais na caça e na pesca" precisa se desvencilhar de uma organização tão rígida e formal do tempo. O tempo da caça e da pesca artesanais não



está ligado ao relógio cronológico, que controla a fábrica/escola, mas imbricado com os movimentos da própria natureza. Culturas diferentes, na medida em que valorizam distintamente as habilidades, têm que lançar mão de diferentes formas e lógicas organizativas porque, como explica Cauã Borari (2017):

A gente vai desenvolver uma audição diferenciada. Porque para entrar no mato a gente tem que estar em silêncio para poder ouvir. Então você vai buscar desenvolver habilidade que é diferente de outras escolas. Você precisa ver, você precisa enxergar de uma forma diferente, você precisa saber quando que está bom para tirar alguma coisa que a gente precisa para fazer, você precisa desenvolver habilidades que eu nunca ouvi dizer que se desenvolve numa escola tradicional... Mas lá você precisa desenvolver coisas diferentes, o tato, o cheiro, porque eu acho que não é nem falado, ou se fala assim rapidamente que é "tato, visão", né? Eu tenho certeza que nós que fomos criados no mato – você vê – apesar de a gente ter vindo de outra região... A gente aprende diferente a enxergar, a escutar, a sentir de uma forma diferente. Então, você me pergunta "a cultura educa"? Educa, mas sendo que de uma forma diferente. Se eu estiver numa cidade, a gente escuta diferente, às vezes eu viajo, eu estou escutando coisas que as pessoas não estão escutando aquilo ali... Quando eu vou na cidade eu sinto um cheiro horrível.

Diferentes culturas educam de maneiras diferentes porque valoram distintamente. E valorar distintamente é algo ontológico, constitutivo do nosso ser porque articula a um só tempo nosso horizonte semiótico de percepção (tato, audição, cheiro) e as formas de relação com o conhecimento. Uma educação integral, na nossa opinião, deve estar atenta a esses dois polos articulados, de maneira a não reificar nem um nem o outro.

O dom de conversar com as plantas

Isso é, com efeito, o que podemos perceber na experiência da professora Luciene Silva (2017), formada em Letras, e da irmã Luzia (2017), da Ordem das Carmelitas, que coordenam o cultivo de ervas medicinais no Bairro da Conquista, em Santarém. A maneira como lidam com o seu espaço tem muito a ver com a própria história de luta da comunidade que, na década de 1980, com o apoio da Igreja Católica, enfrentou a repressão policial para garantir a efetividade da ocupação então em curso. Assim, para que se imagine essa tradição/ambiente de luta, o nome da rua principal é Resistência, sendo que as outras ruas têm os nomes de lideranças – muitas delas mulheres – dessa história. Em 1992, chegaram na área sacerdotes da Sociedade do Verbo Divino, entre eles José Boeing, cuja atuação contribuiu para o envolvimento de Luciene Santos na luta social, tornando-se, inclusive, moradora do bairro da Conquista. De origem indígena, ela (Ibid.) conta que, quando morava em Belterra, sua avó Lina

tinha muitas plantas medicinais, então, sentia alguma coisa, não ia para a farmácia não... E aí ela atendia, se alguém precisasse, ela não era parteira, mas... Se alguém dissesse “fulana de tal está passando mal lá na rua tal”, aí ela não media esforços, pegava uma sacolinha e ia embora andando pra casa da pessoa, ajudava, às vezes dormia por lá e depois voltava para casa. Então ela



foi sempre assim, disponível. Eu não sei se peguei o jeito dela, mas eu sou assim [...].

Num *ambiente* de luta pela posse da terra, a história pessoal de Luciene Santos passa a fazer sentido como tradição familiar/indígena de resistência à indústria farmacêutica. Quando se sentiu instada a participar de uma *comunidade educativa* (nos nossos termos), o *Grupo Unidos de Medicina Caseira*, esse ambiente foi fundamental para que começasse a imprimir sentidos a partir de sua prática. Estaria em curso um processo ontológico (sua raiz indígena) que articulava um horizonte de percepção (o universo semiótico da cura pelas plantas) e a forma organizativa orgânica a essa experiência.

Na continuidade do relato de Luciene Santos, (Ibid.) abaixo reproduzido, sobre a formação do *Grupo Unidos de Medicina Caseira-GRUMEC* (atual GCEM), vemos que o processo de emergência de uma comunidade educativa está intimamente vinculado ao "apagamento" de um mestre – o padre José Boeing – e ao próprio deslocamento do *espaço comum* que foi sendo criado em *relação* aos campos (educação e economia) numa topografia pretensamente objetiva do social:

E aí eles [padres] passaram uns dois anos por aqui e deixaram a casa. “Olha, a gente vai embora, vamos deixar a casa para a comunidade, e as plantas já estavam começadas... E aí o grupo foi cultivando as plantas. Eu entrei no grupo. O padre José Boeing era da Comissão Pastoral da Terra, então ele saía nas comunidades, "bora por aí para ensinar a fazer remédios caseiros". A gente tava com um monte de dúvida, a gente aprendeu também nos livros como fazer remédio caseiro, fazer pomada, e aí a gente foi nas comunidades com ele... Depois ele saiu daqui, mas ele não foi embora da cidade. Ele foi para outra comunidade... E o grupo continuou aqui com o apoio dele também. Aí o grupo aumentou, nós éramos 10 mulheres e um homem, a gente vendia nas feiras... Vendia nos mercados, fazia os remédios aqui, vendia os remédios também, pomadas, xaropes, comprimidos a gente vendia também.

É esse deslocamento que permite o "ensinar por aí" – num ambiente narrativo de luta, em construção – com "um monte de dúvida". No qual se aprende "também" com os livros – "a gente parava um dia para estudar" –, mas não apenas com eles, porque existem muitas *Linhas* que trazem consigo conhecimentos valiosos, infelizmente invisibilizados em outros quadrantes. Esse aprendizado, outrossim, sendo acompanhado pela comercialização dos seus produtos nas feiras livres, desafiava a própria noção de autonomia do campo educativo, verossímil apenas na medida em que se reifica um saber formalizado.

Uma vez estabelecido, o grupo buscou difundir seus conhecimentos e suas práticas de saúde com ervas medicinais, mas sem a preocupação com uma forma de relação que viesse a garantir sua tutela sobre outros grupos. Em primeiro lugar, não se propunha a ensinar a pessoas com interesses individuais – porque "só trabalhava com grupos". A própria finalidade da ação educativa estava voltada para a nutrição e/ou emergência de espaços comuns entre pessoas. Hoje, o município de Monte Alegre conta com oito a dez grupos, todos trabalhando "por conta própria".



Essa opção organizativa não centrada em mestres ou instituições – que se impõem como sistematizadoras exclusivas de conhecimento –, preza por uma educação integral, orgânica à cultura local e que não se nega a aprender com o outro. Ao contrário, Luciene Santos frisou várias vezes o quanto aprendiam com as pessoas que iam "capacitar". Diferente, entretanto, são os espaços hegemônicos por uma cultura corporativa, que funciona na base do conhecimento chancelado por certas instituições educativas. A esse respeito, vejamos o depoimento abaixo:

Eu estive, outro dia desses, em uma palestra em Alter do Chão com alunos de universidade e um médico, um neurocirurgião, doutor Erik Jennings. Conversando com ele, ele disse: "Olha Luciene, se nossos irmãos médicos, companheiros, tivessem outra visão, a gente trabalharia junto." Porque quem vai procurar remédio caseiro já passou por todos os médicos. Não teve jeito e vai procurar remédio caseiro. Outras pessoas não vão procurar médico por causa do difícil acesso ao atendimento. Aí vem logo aqui... Na situação que está o SUS agora a gente sabe que pode aumentar a clientela aqui. Porque o pessoal está procurando muito a medicina natural... Nós estamos fazendo o bem a muita gente. (Ibid.).

Seja porque o conhecimento dito popular em saúde pode dar conta de curas de que a medicina oficial não é capaz, seja porque o Sistema Único de Saúde (SUS) não consegue universalizar sua rede de atendimento, uma parceria com outras racionalidades médicas deveria ser muito bem-vinda. Entretanto, a "visão dos irmãos médicos", por conta do ambiente corporativo que respiram, não lhes permite estabelecer uma relação que não seja definida pela lógica hierárquica da tutela.

Racionalidades outras, entretanto, existem e podem dialogar entre si. Não defendemos, por isso, uma educação integral que seja localista, fechada na sua cultura e incapaz de se relacionar com o outro. Diferente disso, defendemos uma noção de integralidade que chama para uma comunidade educativa a responsabilidade sobre seu próprio processo de aprendizagem e sobre as relações que aí estabelece. Deixemos com Luciene Santos (Ibid) as palavras conclusivas a esse respeito:

Nós temos uma agenda, a agenda biodinâmica, nós só plantamos ou colhemos de acordo com a agenda, com a lua... E pra colher planta essa é uma hora pra colher planta [final de tarde] ou de manhã cedo, quando elas estão com toda a energia... Uma outra coisa é o **dom de conversar com as plantas**, por exemplo, eu converso... Olha, está tudo cheio de matinho, quando eu viajei não tava tão assim, né? Aí eu mandei um recado: não capinem nada dentro do viveiro, eu vou capinar à mão porque tem muita planta pelo meio do viveiro que é protetora... E outra coisa, **a gente sente a energia da planta**, né? Sente muito. A gente vai trabalhar, esse final de semana agora, com o **filtro energético**, a irmã está fazendo um curso com o filtro energético... A gente fez o curso aqui de **meditação**, já fez o curso de **Reik**, já trabalhamos aqui a **ioga**, então são coisas que a gente vai sentindo e vem... E a gente percebe, quando trabalha com **massagem**, a gente faz duas ou três massagens por dia... Porque a gente sente que as pessoas que vêm muito cheias de stress, muita



coisa, cansa a gente... E às vezes fazemos uma massagem coletiva (ênfase nossa).

Conclusão: de aberturas de ambientes narrativos e lugares comuns à evaporação das fronteiras do conhecimento

Cultura e educação são consideradas como dimensões da vida cotidiana, das ações humanas, impulsionadas por práticas que se imbricam e se fundem, como práticas culturais de ensinar a conhecer e a fazer. Entretanto, cultura e educação também são consideradas como áreas do conhecimento, com fronteiras institucionais que foram se delimitando a partir da mesma lógica da racionalidade que funda a ciência moderna e as sociedades resultantes da modernidade eurocentrada. A partir desta perspectiva da racionalidade técnico-científica, educação e cultura existem hegemonicamente como campos autônomos, com repertórios de ideias e práticas distintos, mesmo que relacionados, e a consequência disto produz a delimitação e a separação destas nos campos do conhecimento e da política.

No âmbito da pesquisa, nos caminhos que trilhamos, em contextos marcados pela complexidade das relações entre institucionalidades modernas e atores sociais que carregam outras racionalidades e práticas fundadas em valores e princípios não originados na racionalidade técnico-científica, em tais contextos, mesmo quando influenciados pela razão instrumental hegemônica na sociedade nacional – não há situação de isolamento! – as relações entre cultura e educação são mais interdependentes e entrelaçadas. Contextos em que, apesar das relações permeadas por negociações, influências e agenciamentos da razão instrumental, ainda assim tomam a cultura como dimensão simbólica constitutiva de toda ação e identidade humana. Como uma teia de significados que a própria humanidade teceu e que envolve sua existência (GEERTZ, 1989), como “(...) uma trama de significados, uma complexa e nunca inteiramente decifrável e compreensível tessitura de imponderáveis abstrações, de possíveis feixes de expressões conscientes e sociais vindas de inconscientes coletivos (...)” (BRANDÃO, 2017, p.386), ou como uma segunda pele que, cultivada, se torna nossa própria pele-pergaminho, onde se tatua tudo que aprendemos e que se incrustou em nós, sendo assim, como dimensão indissociável da educação, dos conhecimentos necessários para o entendimento de si, do outro e do mundo.

O aprendizado das relações que estabelecemos, na condição de pesquisadores e pesquisadoras, com os atores e contextos em que essas relações de interdependência e intersecção entre educação e cultura são significativas e fundamentam seus modos de pensar e de existir, provocou em nós, e na pesquisa, uma fissura epistemológica na aura de racionalidade técnico-científica que, ainda, mesmo a contragosto, pairava sobre nós. Tal fissura deixou entrar uma réstia de luz que foi fundamental para inspirar uma postura de abertura no perceber a existência concreta de atores e lugares cujas perspectivas e valores alimentavam entendimentos outros acerca do que a cultura aporta para a educação.

Estar atento à dimensão educativa da cultura requer, nesses termos, que observemos seu caráter descontínuo, heterogêneo, não raro, disfuncional em relação ao amálgama ideológico produzido, exatamente, por políticas públicas que partem do pressuposto da unidade nacional. Levar às últimas consequências uma compreensão heterogênea de cultura nos convida a romper com políticas de formação assentes em pressupostos ontológicos naturalizados, assim como em noções ossificadas da tradição. Tais políticas



terminam por reificar as fronteiras identitárias e, conseqüentemente, reforçar estruturas sociais que conformam as relações entre sujeitos numa sociedade. Nada mais ilusório, nesse contexto, do que a noção de “autonomia” que se quer atribuir aos sujeitos como resultado de uma ação educativa chancelada por quaisquer projetos de nação. Articular práticas culturais e educação integral requer, nesse sentido, como demonstram as várias experiências analisadas, um olhar atento ao caráter singular, performático, narrativo de cada uma delas.

Proceder dessa maneira, como um princípio basilar para a construção de políticas públicas no âmbito da cultura/educação, não significa, em absoluto, essencializar os sujeitos e/ou seus territórios. Dessa forma, permitindo que a paisagem venha a compor o pensamento (GLISSANT, 2006), ser (ontologia) e conhecer (epistemologia) estão articulados de maneira inextricável. Na medida em que o processo de construção de conhecimento por uma comunidade educativa se vincula visceralmente às vicissitudes da vida, é a abertura de espaços/lugares comuns – para além e aquém das sínteses nacionais que tudo pretendem abarcar –, que aporta para nós caminhos teóricos e metodológicos que nos ensinam a abordar, indagar e compreender as educações que emergem no espaço amazônico, lugar onde a interculturalidade desfaz fronteiras entre nações, noções e áreas do conhecimento.

Referências

- Adichie, C. N. *O perigo de uma história única*. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- Artaud, A. *O teatro e seu duplo*. Tradução de T. Coelho. São Paulo: Martin Fontes, 1999.
- Borari, C. *Cauã Borari*: depoimento [Set., 2017]. Entrevistadores: M. A. Tavares e R. Mesquita. Santarém, PA: Escola Irmã Dorothy. Entrevista concedida ao Projeto “A qualidade da educação e a elaboração de indicadores para subsidiar políticas de educação e cultura”.
- Brandao, C. R. A educação como cultura. Memórias dos anos sessenta. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 377-407, set./dez. 2017.
- Canário, R. *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora, 2005.
- Chatterjee, P. *La nación en tiempo heterogéneo: y otros estudios subalternos*. Tradução de R. Vera e R. H. Asensio. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008.
- Costa, Naide. *Naide Costa*: depoimento [Set., 2017]. Entrevistadores: M. A. Tavares e R. Mesquita. Santarém, Pará. Entrevista concedida ao Projeto “A qualidade da educação e a elaboração de indicadores para subsidiar políticas de educação e cultura”.
- Dubet, F. *Mutações cruzadas: a cidadania e a escola*. Tradução de Ione Ribeiro Valle. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47, mai.-ago. 2011.
- Gallo, S. *As múltiplas dimensões do aprender*. Florianópolis: Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo / COEB, 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/5483496-As-multiplas-dimensoes-do-aprender.html>. Acesso em 16/08/2022.
- Geertz, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1989.
- Glissant, É. *Tratado del todo-mundo*. Tradução de María Teresa Gallego Urrutia. Barcelona: El Cobre Ediciones, 2006.
- Mesquita, R. *Mandinga: descolonización y articulación pedagógica*. Tradução de F. Ramallo e M. Vouilloz. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 2022.



- Santos, Luciene. *Luciene Santos*: depoimento [Set. 2017]. Entrevistadores: M. A. Tavares e R. Mesquita. Santarém, PA: *Grupo Unidos de Medicina Caseira*. Entrevista concedida ao Projeto “A qualidade da educação e a elaboração de indicadores para subsidiar políticas de educação e cultura”.
- Sardinha, Leina. *Leina Sardinha*: depoimento [Set., 2017] Entrevistadores: M. A. Tavares e R. Mesquita. Santarém, PA: Grupo de Teatro Chico Mendes. Entrevista concedida ao Projeto “A qualidade da educação e a elaboração de indicadores para subsidiar políticas de educação e cultura”.
- Seu Luiz. (2017). *Seu Luiz*: depoimento. Entrevistadores: M. A. Tavares e R. Mesquita. Santarém, PA. Entrevista concedida ao Projeto “A qualidade da educação e a elaboração de indicadores para subsidiar políticas de educação e cultura”.
- Vasconcelos, A. L (2017). *Ana Lucia Vasconcelos*: depoimento. Entrevistadores: M. A. Tavares e R. Mesquita. Santarém, PA: Escola Irmã Dorothy. Entrevista concedida ao Projeto “A qualidade da educação e a elaboração de indicadores para subsidiar políticas de educação e cultura”.
- Veiga-Neto, A. (2003). Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 5-15.

Notas

¹ Professor associado do Departamento de Fundamentos Sociofilosóficos da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Coordenador do Laboratório de Inovações Políticas em Práticas Pedagógicas (LaButuca). Correio eletrônico: gomesdemattosdemesquita.rui@gmail.com

² Doutor em Sociologia, Pesquisador Titular do Centro de Estudos em Cultura, Identidade e Memória da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) e docente do Programa Associado de Pós Graduação em Educação, Culturas e Identidades (Fundaj / UFRPE). Pesquisador concursado na Fundaj desde 2007). Correio eletrônico: mauricio.antunes@fundaj.gov.br

³ Conceito que vem sendo explorado desde os idos de 1930/40, com Anísio Teixeira e outros autores de perspectivas teóricas distintas, e também em outros contextos históricos, a noção de Educação Integral voltou ao centro das discussões sobre políticas de educação durante os governos de Lula e Dilma, a partir do programa Mais Educação, como se pode ver na coletânea **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos [MOLL, Jaqueline et al. Porto Alegre: Penso, 2012]. Para melhor compreensão da pesquisa em questão, essa, ao buscar conhecer experiências educativas cujo foco central estivesse ancorado na cultura, se aproximava mais da perspectiva apresentada por Carlos Rodrigues Brandão na referida obra citada: “trata-se de, em primeiro lugar, libertar a própria educação de seu pedagogismo utilitário que, ele sim, aprisiona a cada dia mais a própria escola entre momentos de um ensino centrado em uma progressiva árida funcionalidade (2012, p. 69)”.

⁴ Além de Santarém foram pesquisadas experiências educativas nos seguintes territórios: 1) Santa Maria da Boa Vista/PE - assentamentos da agricultura familiar/escola do campo, comunidade quilombola; 2) Recife/PE, bairro da Várzea - Movimento Salve o Casarão, Escola Municipal de Arte João Pernambuco, coletivos de cultura; 3) Garanhuns/PE, Quilombo Castainho; 4) São Paulo - Escola Municipal Amorim Lima (Butantã), Instituto Pró-Saber (Paraisópolis) e Oca Escola Cultural (Carapicuíba); 5) Florianópolis - Instituto Estadual de Educação; 6) Distrito Federal/Taguatinga - Mercado Sul, Ocupação dos Coletivos Independentes de Cultura; 7) Belo Horizonte - Fundação Helena Antipoff/Escola Sandoval Soares de Almeida, Creche Ocupação Eliana Silva, Fórum dos Movimentos Sociais.

⁵ Nessa relação (articulação) entre o indígena e o religioso, embora nos faltem elementos históricos – até porque foge aos objetivos dessa pesquisa –, a contaminação do aspecto cultural indígena pelo catolicismo português parece provável.



CORPOREIDAD Y BIODANZA EN EDUCACIÓN: DESPLAZAMIENTOS EPISTÉMICOS HACIA PEDAGOGÍAS ENCARNADAS

CORPOREALITY AND BIODANZA IN EDUCATION: EPISTEMIC SHIFTS TOWARDS EMBODIED PEDAGOGIES

Mónica Rengifo Oyarce¹



ARK CAICYT: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/8462>

Resumen

El artículo explora la intersección entre la corporeidad y la Biodanza en el contexto educativo, proponiendo desplazamientos epistémicos hacia pedagogías encarnadas. Se argumenta que la educación tradicional, caracterizada por un dualismo mente-cuerpo, heredera del legado cartesiano, ha dado pie a pedagogías corpofóbicas, relegando a un segundo plano nuestra corporeidad e ignorando su potencial como fuente de aprendizaje y desarrollo integral. La corporeidad, entendida como la experiencia vivida del cuerpo en el mundo es reivindicada como una experiencia fundante, orientadora de sentido y de conocimiento. Se proponen desplazamientos epistémicos hacia pedagogías encarnadas que reconozcan el valor del cuerpo y las emociones en los procesos educativos y se presenta la Biodanza como un ejemplo de pedagogía encarnada para explorar nuestra corporeidad en los diversos pliegues de nuestra experiencia.

Palabras clave: Corporeidad, Biodanza, desplazamientos epistémicos, pedagogías encarnadas.

Abstract

The article explores the intersection between corporeality and Biodanza in the educational context, proposing epistemic shifts towards embodied pedagogies. It is argued that traditional education, characterized by a mind-body dualism, inheriting the Cartesian legacy, has given rise to corpophobic pedagogies, relegating our corporeality to the background and ignoring its potential as a source of learning and integral development. Corporeality, understood as the lived experience of the body in the world, is claimed as a founding experience, guiding meaning and knowledge. Epistemic shifts towards embodied pedagogies are proposed that recognize the value of the body and emotions in educational processes and Biodanza is presented as an example of embodied pedagogy to explore our corporeality in the various folds of our experience.

Keywords: Corporeality, Biodanza, epistemic shifts, embodied pedagogies.

Al sur del ser: Eclisiones danzantes

“Un soma no es un cuerpo y no es una mente, es el proceso vital...Esencialmente esta es la forma en la cual mi historia, mi pensamiento y mi vida se unen”. (Thomas Hanna, 1986).



Imagen 1. Encuentro Nacional de Facilitadores de Biodanza. Pícarquín-Chile, 2016, Fotógrafa Mónica Díaz.

Cuando tenemos la experiencia de vivenciarnos desde alguna de las prácticas corporales existentes, abrimos la puerta a comprendernos desde territorios corporeizados que diluyen las explicaciones logocéntricas-dualistas. Así podemos acallar el habla y simplemente mirarnos, tocarnos y sentirnos. Esta nueva posibilidad de con-movernos juntxs, a través de la danza, la biodanza u otras prácticas corporales (movimiento consciente, etc.), nos permiten una apertura hacia nuevas tramas pedagógicas.

Las reflexiones que se presentarán en este escrito, forman parte de mi tesis doctoral en curso y emergen desde una trama de vivencias personales con la Biodanza, que posibilitaron desplazamientos teóricos y epistémicos hacia una visión compleja y encarnada del ser humano y los procesos educativos. Antes de estas experiencias, mi trayectoria académica estuvo mayormente orientada desde una búsqueda filosófica que si bien, logró vislumbrar la relevancia de un enfoque encarnado para la comprensión de la cognición humana (Rengifo: 2006, 2008), ésta aún se encontraba en los márgenes disciplinarios de la filosofía y las Ciencias Cognitivas.

Mi primer encuentro con la Biodanza (Al sur del ser, Pucón-Chile, 2009) fue realmente un hito en mi vida, una vivencia corporal de acunamiento, me reveló profundas comprensiones de mi historia afectiva y del potencial sanador de la Biodanza. Este acontecimiento potenció bifurcaciones en mi trayectoria vital y académica, invitándome a formarme como Facilitadora de Biodanza, experiencia que ha nutrido significativamente mi praxis pedagógica. Constatar en vivencias propias, el potencial afectivo-afectante que reside en nuestra corporeidad, es sin lugar a duda el núcleo central de estas reflexiones. Tal como señala la pensadora y activista feminista Silvia Federici, en su breve texto titulado *En alabanza al cuerpo danzante*, en los cuerpos reside una política inmanente, un potencial de transformación personal, humano y del mundo.

“El poder de ser afectado y afectar, de ser movido y moverse, una capacidad que es indestructible, agotada sólo con la muerte, es constitutivo del cuerpo, hay una



política inmanente residiendo en él: la capacidad de transformarse a sí mismo, a otros, y cambiar el mundo”. (Federici, 2022: 180)

Cuando hablamos de corporeidad, nos referimos al cuerpo protagonista de todo acto humano, visible y también invisible, conceptualización que se asienta principalmente en la perspectiva fenomenológica de Merleau Ponty, quien piensa al ser humano como un “ser situado en el mundo gracias a su cuerpo, y al cuerpo como significación encarnada” (Guido, 2014: 63). En lo que sigue, se presenta la perspectiva fenomenológica corporeizada de Merleau Ponty y “el giro corporal” en Ciencias sociales, como desplazamientos epistémicos y aperturas hacia pedagogías encarnadas.

El cuerpo vivido (Leib) y encarnado (Chair) en la Fenomenología corporeizada

Merleau- Ponty (1908 - 1961) filósofo y fenomenólogo francés, se presenta tradicionalmente como el pensador que posibilitó mayor espacio para el cuerpo vivido (Leib) y encarnado (Chair) a lo largo de sus obras. “El propósito dominante y singular de su obra reside sin lugar a duda en volver a mirar con nuevos ojos los misterios de nuestra experiencia carnal, sensible y deseante”. (García, 2012: 8)

Las reflexiones de Ponty sobre el cuerpo propio (Leib) tienen su antesala en el libro “Ideas II del filósofo alemán Edmund Husserl (1859- 1938), obra inacabada y publicada póstumamente en 1952, que marca un punto de inicio fundante en el desarrollo de la perspectiva fenomenológica corporeizada. En el capítulo III de esta obra, Husserl se refiere a la doble constitución del cuerpo, específicamente en el § 36 (sección II), en el cual distingue entre el cuerpo-objeto (körper), como cosa física, extensa, dotado de propiedades materiales como coloración, dureza, calor, entre otras; y el cuerpo- sujeto (Leib), cuerpo propio, cuerpo vivo; que se evidencia mayormente en algunas experiencias donde se produce la experiencia de ser tocado y tocar al mismo tiempo, como cuando mi mano derecha toca a la izquierda y luego esta toca a la derecha. Husserl advierte que cuando la mano derecha toca la izquierda, la parte tocada se vuelve cuerpo (Leib), es decir, siente, dando lugar a “sensaciones dobles”: “Si las tomo en cuenta (las sensaciones de toque), entonces la cosa física no se enriquece, sino que se vuelve cuerpo, siente” (Husserl, 2005: 184)

En la Fenomenología de la percepción (1945), Ponty presenta cuatro caracteres exclusivos del cuerpo propio (Leib), que lo hacen incompatible con el estatuto de objeto, estos son: Su “permanencia absoluta” en el campo perceptivo, “las sensaciones dobles”, su carácter “objeto afectivo” y las “sensaciones cinestésicas” (García, 2028: 22-23). En primera instancia, Ponty señala que el cuerpo propio tiene una “permanencia absoluta y una perspectiva invariable” en el campo perceptivo, que no es una permanencia en el mundo, ni delante de mí, sino una permanencia “al lado de mí”, impedida de variar de punto de vista, en tanto “se me presenta siempre bajo el mismo ángulo” y tiene escorzos definitivamente inaccesibles a mi percepción. (García, 2018: 25). Luego, continúa con el análisis de las “sensaciones dobles”, ya iniciado por Husserl en Ideas II y observa que: “cuando toco mi mano derecha con mi mano izquierda, el objeto mano derecha tiene esta singular propiedad de también sentir” (...) Cuando estrecho mis dos manos, una contra la otra, no se trata de dos sensaciones que yo experimentaré conjuntamente, tal como se perciben dos objetos yuxtapuestos, sino de una organización ambigua en la que ambas manos pueden alternar en la función de “tocante” y de “tocada” (...) puedo reconocer la mano tocada como la misma que seguidamente será tocante. (...) trata de tocarse tocando, bosqueja “una especie de reflexión” lo cual bastaría para distinguirlo de

los objetos”. (Merleau-Ponty, 1993: 110-111). En consecuencia, tocar es también tocarse, podemos descubrir la textura de nuestro propio cuerpo al explorar con el tacto las diferentes texturas de cosas o al tocar a otras personas, por ejemplo, al tocar la madera de una mesa con mis manos descubro su textura rígida y al mismo tiempo percibo las sensaciones que esto produce en mi mano. Es allí donde acontece la sensibilidad del cuerpo vivo. Sumando a ello, también en las experiencias de sentir un dolor (en un pie u otra parte del cuerpo), nuestro cuerpo se revela desde la experiencia de un sujeto encarnado que siente el dolor, una conciencia situada o corporal que convierte al cuerpo en un “objeto afectivo”, en un cuerpo percipiente: “mi pie duele significa (...) mi pie está dolorido” (Merleau-Ponty, 1993:111), “el dolor niega al cuerpo el carácter de mera cosa, lo muestra como sujeto consciente, y a la vez señala una “corporeización” de la conciencia, (...) lo que es igual a una “intencionalidad corporal” (García, 2018: 37).

Por último, Ponty menciona en un párrafo bastante breve a “las sensaciones cinestésicas” haciendo referencia “de modo bastante embrollado, a tres ítems que el análisis husserliano de Ideas II diferencia con más precisión: el movimiento libre, las sensaciones de movimiento, y la relación entre estas series de sensaciones cinestésicas con su referencia objetiva (...) y al comentar más largamente este punto en uno de sus últimos cursos Merleau-Ponty precisa la diferencia entre su visión y la de Husserl (...) señalando que la relación con mi cuerpo no es la de un yo puro, que tendría sucesivamente dos objetos, mi cuerpo y la cosa, sino que yo habito mi cuerpo y por él habito las cosas. (...) Para que exista una cosa, es necesario que ella se presente a un sujeto encarnado” (García, 2018: 38-39).

En palabras de Ponty “Ser una conciencia o, más bien ser una experiencia es comunicar interiormente con el mundo, el cuerpo y los demás, ser con ellos en vez de estar al lado de ellos” (Merleau-Ponty, 1993:114). En consecuencia, la corporeidad, no puede ser reducida a los aspectos fisiológicos, neurofisiológicos o psicológicos, ni al análisis de la conciencia pura, sino que debe ser reivindicada como el piso que da sentido a todas nuestras percepciones conscientes, vale decir, una base corporal no-consciente que tiene efectos sobre la conciencia intencional. (Sánchez Aguirre, 2008). Ponty nos invita a rechazar los prejuicios seculares marcados de dualismo y nos abre al cuestionamiento acerca de los límites ontológicos entre cuerpo y mundo: ¿Dónde poner el límite entre el cuerpo y el mundo, puesto que el mundo es carne? (Merleau-Ponty, 2010:125).

“La consistencia del cuerpo, lejos de rivalizar con la del mundo, es por el contrario el único medio que tengo de ir al corazón de las cosas, haciéndome mundo y haciéndolas carne”. (Merleau-Ponty, 2010: 123).

Del olvido del cuerpo al “El giro corporal” en las Ciencias Sociales

Jordi Planella (2017), se refiere a la fragmentación que nos atraviesa tanto en las formas de pensar, de concebir el mundo, como en nuestra comprensión de entender lo humano. Una antropología mayormente dualista (mente por un lado y cuerpo por otro) conjugado con una perspectiva materialista que ha reducido la visión del cuerpo a lo anatómico. La primacía de esta antropología dualista en educación, nos ha conducido a desarrollar pedagogías anestesiadas o corpofóbicas, que tienen dificultad en conectar con el “cuerpo propio” de los aprendientes. (Planella 2017: 197)

“Una simple mirada a esas prácticas educativas nos permite darnos cuenta de que se encuentran alineadas con las pedagogías que podemos denominar de «corte cartesiano». Son pedagogías que niegan el cuerpo, a las que molesta el cuerpo, que prefieren «sujetos sin cuerpo». Y mucho me temo que son pedagogías de tipo dominante en el campo de la praxis educativa. (Planella 2017: 102)

En estas pedagogías el cuerpo es claramente concebido, como un objeto ajeno al ser, un cuerpo que se tiene y al que se piensa como res extensa, perteneciente al mundo de las cosas materiales, evidenciando con ello, que nuestra corporeidad ha sido desvalorizada y delegada a un lugar subordinado a partir de la constitución epistémica del sujeto moderno, herencia del proyecto cartesiano. En opinión de Najmanovich (2005) somos aún herederos de una visión del cuerpo asentada desde la modernidad: un cuerpo separado de la psiquis, de la emocionalidad, del conocimiento, un cuerpo abstracto y desvitalizado, un cuerpo eviscerado, una cáscara mensurable, un conjunto de “aparatos”. Se desprende de los postulados cartesianos una concepción del cuerpo-máquina que se ha plasmado sobre lo educativo desde distintas dimensiones, institucionalizando modos de conocer y de ser, mayormente orientados desde un paradigma logocéntrico-descorporalizado, fundando una educación mayormente centrada en la dimensión cognitiva-lingüística, invisibilizando la potencia de nuestra corporeidad.

“Para muchas pedagogías, los cuerpos no hablan, son silencio (...) un cuerpo tendido en una camilla, en un quirófano, o bien sentado pasivamente en un pupitre de nuestras escuelas, sin moverse, atento y sin molestar. De ese sujeto de la educación se espera — sobre todo— que no se mueva, que esté pasivo”. (Planella 2017: 104)

Como ha señalado Bardet (2018), lo más problemático de la tradición cartesiana, es una concatenación o una manera de hacer pasar por una misma operación tres operaciones distintas: la de diferenciar, la de oponer y la de jerarquizar, siendo justamente esta última, el problema con las pedagogías de corte cartesiano, la jerarquización de lo mental sobre lo corporal y el olvido de nuestra dimensión afectiva-afectante. Cassasus (2002) señala que hemos sido educados bajo la idea que los seres humanos nos caracterizamos principalmente por nuestro componente mental, racionalista y lingüístico, dejando de lado la dimensión corporal y emocional.

Se requiere comprender que somos seres encarnados, que los afectos y las emociones están a la base de los procesos cognitivos. En palabras de Assmann (2002) todo conocimiento tiene una inscripción corporal y se basa en una compleja interacción sensorial. “Aprendemos desde el cuerpo (...) Aprendemos con el tacto, con los sabores, con los olores, a través del despliegue de múltiples sensibilidades que se convierten en una especie de «terminaciones somáticas del aprendizaje». (Planella 2017: 104). Se trata de pensar una pedagogía sensible frente a una pedagogía anestesiada o cartesiana (...) una mirada somática que se preocupe por esas otras dimensiones del sujeto que muy a menudo quedan ofuscadas por las técnicas de parametrización de la diferencia, por la clasificación, por la cuantificación. (Planella 2017: 23)

En las últimas dos décadas, diversas publicaciones en América Latina y a nivel Iberoamericano, hacen referencia a “un giro corporal” en las ciencias sociales que en educación nos convoca hacia pedagogías que llamaremos encarnadas: pedagogías de la corporeidad y potencial humano (Castro-Carvajal, 2004), pedagogías performativas (Cardona- Rodas, Castro-Carvajal, Citro, 2021), educación con el cuerpo (Gallo, 2007), pedagogía sensible (Planella, 2017), pedagogía de la presencia (Bárcena, 2012), entre otras.



Actualmente “el cuerpo ha pasado de una situación de olvido en el marco teórico de las ciencias sociales a ser uno de sus puntos centrales, prácticamente de referencia obligada en la producción de saberes. Este hecho ha provocado un giro significativo en las ciencias sociales, que ha permitido ofrecer una mirada interdisciplinaria, cada vez más amplia, al cuerpo. (Planella s/r: p.36)

Tenemos por tarea hacernos cargo de este giro corporal-afectivo enunciado desde diversas fuentes en las Ciencias Sociales y comprender la relevancia del “cuerpo vivencial” en los procesos de aprendizaje. “Nuestro cuerpo vivencial” a diferencia del “cuerpo de la modernidad” o “cuerpo máquina” no es un objeto abstracto, ni independiente de mi experiencia como sujeto encarnado (...) es ante todo un límite fundante y una trama constitutiva de un territorio autónomo y a la vez ligado inextricablemente al entorno, con el que vive en permanente intercambio (Najmanovich, 2005).

En consecuencia, “Si anclamos entonces la subjetividad en la encarnación, en la condición corporal de la existencia humana, el punto de partida de comprensión de la educación tiene que ser necesariamente modificado” (Battan 2015: 343).

Biodanza, vivenciando una pedagogía encarnada

“Empiezo a interesarme en qué ocurre en esas prácticas de danza y prácticas corporales que tienen otras maneras de mirar y que tejen otras alianzas entre mirar, tocar y dejarse tocar, y me empiezo a interesar en cómo de esos saberes y esos modos de hacer desde la danza podemos también tomar herramientas epistemológicas para un pensamiento no dualista, un pensamiento que desplace esos tres planos del dualismo que estaba planteando al principio”. (Bardet, 2018: 30)

Considerando a potenciales lectores que no tengan cercanía con la Biodanza, presentaré en lo que sigue los aspectos más relevantes de esta práctica corporal, para efectos de estas reflexiones. Un primer acercamiento a este sistema vivencial es relevar la importancia de situarnos desde nuestra corporeidad y tomar descanso del rol central que tiene en los espacios educativos el paradigma logo-céntrico.

La Biodanza, es un sistema vivencial, que fue creado por el chileno Rolando Toro Araneda en la década de los sesenta, que nos sitúa desde una ontología no dualista, acorde a los fundamentos epistémicos de los enfoques fenomenológicos encarnados expuestos anteriormente, que comprenden que cuerpo (o más bien “la carne”) y mundo proceden de un tejido común (Merleau Ponty, 2010).

Biodanza nos propone un cambio epistemológico significativo respecto de los modelos tradicionales de entender el conocimiento y el aprendizaje humano. Como señala Góis, Cezar Wagner (2000). “podemos decir que la Biodanza es una pedagogía a través del movimiento, de la danza, una pedagogía del encuentro, una poética de encuentro, una nueva sensibilidad frente a la vida”.

Un aporte central del modelo teórico de Biodanza, se debe a la unidad que postula entre Música-Movimiento-Vivencia. Su base metodológica consiste en inducir vivencias integradoras por medio de la música, la danza y el encuentro en grupo” (Toro, 2008: 39). Rolando define la vivencia como una experiencia vivida con gran intensidad por una persona en el momento presente, abarcando las funciones emocionales, cenestésicas y



orgánicas. “El lugar de la vivencia es la corporeidad vivida, no el cuerpo ni la mente” (Góis, Cezar Wagner, 2000).

El sistema de Biodanza busca el desarrollo de seres humanos más integrales, que puedan desplegar todos los potenciales que le son inherentes. Para esto nos propone un proceso de cambio que involucra nuestra corporeidad en sus diversos niveles: neurológico, endocrino, inmunológico y emocional. Toro (2008) define a la Biodanza como “Un sistema de integración humana, renovación orgánica, reeducación afectiva y reaprendizaje de las funciones originarias de vida”. Es un sistema integrado de desarrollo humano, cuya línea pedagógica corporeizada se plantea de modo progresivo y sostenido en el tiempo: grupo inicio, regular y de profundización, una interesante ruta pedagógica a través del movimiento, la música y del encuentro humano.

En este espacio de práctica corporal con la Biodanza, observamos que la música “se encarna” en cada participante, vale decir, se transforma en movimiento corporal, potenciando la experiencia de poder “entrar en vivencia”. “Mediante ejercicios semi-estructurados realizados en un contexto de integración grupal, la técnica de Biodanza facilita vivencias que, poco a poco, expresan con mayor intensidad y totalidad el instante vivido de la persona. Por eso son vivencias integradoras del ser-en-el-mundo-y-del-mundo de la propia identidad, capaces de abrir nuestros potenciales olvidados, negados o que anhelan realizarse”. (Góis, Cezar Wagner, 2020). “Cuando se trabaja con Biodanza, se facilita la vivencia para generar el vivir en el instante vivido, el objetivo es la vivencia misma”. (Góis, Cezar Wagner, 2013).

Acallar el habla, danzar en grupo y entrar en contacto con otros cuerpos, afectarnos, sentirnos, nutrirnos, infinitas dimensiones y posibilidades para el acontecimiento de aprender. Líneas de fugas sensibles e insurgentes frente a las pedagogías anestesiadas.

Registros fotográficos de vivencias Bio-danzantes: Conmigo, contigo, con todxs

“La cuestión no sería hacer del cuerpo un objeto a educar en función de una idea, de un modelo o de un horizonte normativo, sino que es el cuerpo mismo, en lo que acontece, quien proporciona dimensiones inéditas para el acontecimiento de aprender”. (Barcena, 2008)

Para finalizar estas reflexiones no concluyentes, serán las imágenes y sus lenguajes, los registros necesarios para vislumbrar la potencia afectiva- afectante de nuestra corporeidad en los diversos pliegues de nuestra experiencia, tanto en su dimensión interna como intersubjetiva y mayormente entendiendo la intersubjetividad como intercorporalidad. (López, 2004).

Primer pliegue: Conmigo

“El cuerpo es inherentemente interaccional y se orienta al desarrollo de su sociabilidad; a su vez, la corporalidad favorece la individuación, que es un proceso de sociabilización y hace posible la identidad”. (López, 2004: 70)



Imágenes 2. Fotografía Carlos Ramírez Pirque-Chile, 2015 Proyecto Monteluna, Pirque-Chile, 2023.

Segundo pliegue: Contigo

“Las afecciones suceden entre cuerpos. Afectar es dejar huella o una afección en otro cuerpo, ser afectado es recibir de otro cuerpo una afección”. (Castro, J. Ciodaro. M. Duran-Salvado, N. 2009)



Imagen 3. Congreso Mundial Biodanza. Viña del Mar- Chile,2017,. Fotógrafa Mónica Diaz.



Imagen 4. Encuentro Biodanza del Litoral. Punta de Tralca-Chile, 2015. Fotógrafa Mónica Diaz.

Tercer pliegue: Con todxs

“Constituyo un mundo que también es constituido por los otros y hay reciprocidad constituyente, porque yo soy un constituido por el mundo y por los otros que constituyo” (López, 2004: 58)



Imagen 5. Mundial de Biodanza. Viña del Mar- Chile, 2017, Fotógrafa Mónica Diaz. Congreso

Registros fotográficos Biodanza en contextos educativos

“La intercorporalidad permite descubrir y vivenciar con el otro, como otro cuerpo vivido desde la coexistencia, la correlación y la reciprocidad; se entiende que el mundo no es sin el otro, es mundo-con-el-otro” (Gallo, 2006: 59).



Imagen 6. Escuela Biocéntrica Rolando Toro Araneda. La Serena- Chile, 2015. Facilitadora Biodanza: Esmeralda Marín Perucci



Imagen 7. Escuela Libre Casa la Nuez. Algarrobito, La Serena- Chile, 2023. Facilitadora Biodanza: Esmeralda Marín Perucci



Imagen 8. Escuela Libre Casa la Nuez. Algarrobito, La Serena- Chile, 2023 Facilitadora Biodanza: Esmeralda Marín Perucci



Imagen 9. Estudiantes de Pedagogías. Universidad de La Serena- Chile, 2023-2024. Facilitadora Biodanza: Mónica Rengifo Oyarce



Imagen 10. III Simposio de Estudios Descoloniales. Centro Cultural Victoria Ocampo en Mar del Plata- Argentina, 2023. Facilitadora Biodanza: Mónica Rengifo Oyarce

Referencias bibliográficas

- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación*. Ediciones Narcea.
- Bárcena, F. (2012). *Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica*. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 24(2), 25-57.
- Bárcena F. (2008). *Cuerpo, acontecimiento y educación*. En Filosofía de la educación. Madrid: Trotta.
- Bardet, M. (2012). *Pensar con mover: un encuentro entre danza y filosofía*. Cactus.
- Bardet, M (2017). *Un pensamiento cuando se pone sensible*. En G. Fechner, Anatomía comparada de los ángeles. Sobre la danza (pp. 82-111). Cactus.
- Bardet, M (2018). *Saberes gestuales. Epistemologías, estéticas y políticas de un «cuerpo danzante»*
- Bardet, M (2018). *Mirar, escuchar, tocar y dejarse tocar. Desplazamientos epistemológicos en investigaciones en danza*. Investiga. 1(1), 29-32.
- Battán, A. (2015). *Corporeidad y experiencia: una relectura desde la perspectiva de la encarnación (embodiment)*. Itinerario Educativo, 66, 329-345. <http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/2225>
- Castro J. (2004). *Pedagogía de la corporeidad y potencial humano*. Revista Educación Física y Deporte, 23(1), 7-17. Acceso: 10/06/2020.



- Castro, J. Ciodaro. M. Duran-Salvado, N. (2019) *Prácticas de Re-existencia. Pedagogías corporales en la docencia universitaria*. Revista mexicana de investigación educativa, vol. 24, núm. 80, PP 223.245.
- Cassasus, J. (2007) *La educación del ser emocional*. Cuarto propio.
- Fagiolo, N. (2021) *Quiasmo, carne y naturaleza. Merleau-Ponty y el problema de la medialidad*. Revista de Filosofía pp 73-74
- Federici, S. (2022) *Ir más allá de la piel. Repensar, rehacer y reivindicar el cuerpo en el capitalismo contemporáneo*. Traficantes de Sueños.
- García, E. (2018) *¿En qué sentido mi cuerpo es mío? El “cuerpo propio” en Ideen II y phénoménologie de la perception*. Investigaciones Fenomenológicas, n. 15, pp. 21-43
- Gallo, L. (2006) *El ser-corporal-en-el-mundo como punto de partida en la fenomenología de la existencia corpórea*. Pensamiento Educativo. Vol. 38 pp. 46-61
- Guido R. (2014) *Teorías de la corporeidad. Distintas representaciones del cuerpo en occidente*. Colección cuadernos Cátedra.
- Hanna, T. (1986) *What is Somatics? Somatics: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences*, vol. V, núm. 4.
- Husserl, E. (2005) *Ideas relativas a una fenomenología*. Libro segundo: Investigaciones fenomenológicas sobre la constitución. Fondo de cultura Económica.
- López, M. (2004) *Intersubjetividad como intercorporeidad*. La lámpara de Diógenes volumen 5. Pp. 57-70
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Editorial Planeta- De Agostini.
- Merleau-Ponty, M. (2010) *Lo visible y lo invisible*. Ediciones nueva visión.
- Najmanovich, D. (2001). *Del cuerpo máquina al cuerpo entramado*. Revista Campo Grupal, n° 30
- Najmanovich, D. (2005). *El juego de los vínculos. Subjetividad y lazo social: figuras en mutación*. Editorial Biblos
- Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Ediciones UB.
- Rengifo, M. (2006) *La hipótesis de la cognición corporizada en la Ciencia Cognitiva*. Anuario de Postgrado, N°7, p. 231
- Rengifo, M. (2008) *El rol de la representación mental en la Ciencia Cognitiva*. Tesis de Magister. Universidad de Chile.
- Sánchez Aguirre, R. (2008). *Esquema corporal y fenomenología de la percepción*. Universidad Nacional de Colombia.
- Toro-Araneda, R. (2008) *Biodanza*. Editorial Cuarto Propio.
- Góis, Cezar Wagner de L. (2013) *El camino de la vivencia en los procesos de desarrollo personal, organizacional y comunitario*.
- Góis, Cezar Wagner de L. (2000) *Identidad y Vivencia: una visión biocéntrica*.
- Xolocotzi, A., Gibu, R. (2014) *Fenomenología del cuerpo y hermenéutica de la corporeidad*. Plaza y Valdés Editores.

Notas

¹ Académica del Departamento de Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad de La Serena-Chile. Doctora en Educación, Universidad de La Salle – Costa Rica. Licenciada y Magister en Filosofía, Universidad de Chile. Facilitadora de Biodanza SRT. Facilitadora Desarrollo Personal y Terapia Gestáltica Integrativa, Escuela Chilena de Desarrollo Personal AlmaSur. Correo electrónico: mrengifo@userena.cl



RE-PENSAR EL MUSEO EN CLAVE NARRATIVA

RETHINKING THE MUSEUM THROUGH A NARRATIVE LENS

Marcela Ristol¹



ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/urk96xbe9>

Resumen

Este artículo pretende re-pensar al museo en clave narrativa, lo que habilita un abanico de posibilidades, no solo desde la conjunción de tres percepciones: relato, interrelación y museografía, es decir la narrativa museográfica; basado en el guión curatorial, las voces de los artísticas, de los propios objetos, que nos habilita en el cuerpo las diferentes performances, sino ir más allá de estas apreciaciones y ahondar en interrogantes para pensar al espacio museístico en su afinidad menos contemplativa y más transformadora. Es así como, presenté tres momentos significativos, compuesto por la diversidad de matices en relatos vivenciados en primera persona, en el intento de abordar al museo en su composición narrativa.

Palabras clave: Conocimiento situado, Educación, Narrativas, Museo.

Abstract

This article aims to rethink the museum through a narrative lens, enabling a wide range of possibilities beyond the conjunction of three perceptions: narrative, interrelation, and museography, that is, museological narrative. Based on the curatorial script, the voices of artists, of the objects themselves, which enable us to perform in different ways, we go beyond these appreciations and delve into questions to think about the museum space in its less contemplative and more transformative affinity. Thus, I present three significant moments, composed of the diversity of nuances in first-person lived narratives, in an attempt to address the museum in its narrative composition.

Keywords: Situated knowledge, Education, Narratives, Museum.

Introducción

Los días 23 y 24 de noviembre de 2023, participamos del III Simposio de Estudios Descoloniales *Paisajes atávicos en los 20 años del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales* en el Centro Cultural Victoria Ocampo en Mar del Plata. Organizado

por el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) y el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. En ese encuentro presenté estas líneas que pronuncian un acercamiento al estudio y reflexión de hilos temáticos que me incumbe e interroga ¿cuáles son los relatos existentes en los museos? A esta primera iniciativa, se le suma la participación al *I Congreso Internacional de Investigación en Educación. IV Workshop Investigaciones-Vidas en Educación* en la ciudad de La Serena, Chile los días 13, 14 Y 15 de noviembre de 2023. Esta experiencia promueve reminiscencias que animan a relatar mis propias significancias y vivencias, en el intento de abordar al museo en su composición narrativa. Es así que, en el análisis promuevo tres momentos significativos compuestos por relatos vivenciados en primera persona a los que denomino: 1) *Cosmogonía de lo cotidiano*, basado en un relato de Alejandra Albailay Torres (ULS, Chile), 2) *Polifonías de voces - físicas desaparecidas: Museo de la Memoria y los Derechos Humanos -MMDH- (Chile)* y 3) *Museo Situado*. Museo Reina Sofia, Madrid, España.

Los museos en clave narrativa

El museo, persistentemente se manifiesta en concordancia con el hábitat social, político, cultural y económico, dando previsiones a sus vaivenes y tensiones, como también a sus aciertos y afirmaciones. De modo que, la representación de su quehacer fue mutando a lo largo de los años, en un principio atravesado por la solemnidad de sus colecciones, con énfasis en el objeto-cosa-documento anteponiendo su conservación, hasta reenfocar sus prioridades que, en palabras de Bishop (2018) lo identifica como, más radical, más experimental y comprometido políticamente con el momento histórico. Hecho que, induce a respaldar la coexistencia de sujetos inmersivos, dialógicos en una comunidad, los cuales trazan vivencias, prácticas estrechamente interpeladas por los desafíos sociales presentes en ese contexto.

Este viraje en la función del museo se promueve desde América Latina, en la Declaración de la Mesa de Santiago de Chile el 31 de mayo de 1972, según los preceptos fomentados por "El desarrollo y el papel de los museos en el mundo contemporáneo" (Ibermuseum), donde su misión vira, potencialmente a la función social. Por tanto, cambia, muta y se reimagina. Hoy, con una perspectiva actual, y en dichos de la especialista Ana Longoni (2020) al expresar que es prioritario desplazar como eje central del museo a la contemplación y llevarlo al de transformación. Esto permite pensar el habitar de esos lugares desde otros paisajes.

Ciertamente, no siempre el museo tuvo esa aspiración narrativa. Es de estos tiempos, donde la sociedad está perforada por los movimientos ambientalistas, feministas, LGBT+, antirracistas, etc. que irrumpen la escena y buscan colarse en sus paredes.

La nueva museología expuso criterios propios emplazados en el rol social del museo al servicio de la comunidad (García Fernández, 2012), con la intención de diferenciarse de las visiones precedentes, más clásicas o tradicionales. Así se refleja en el cambio teorizante plasmado en una nueva terminología de representación binómica: de edificio a territorio; de público a comunidad; de objeto-colección a patrimonio (Alonso Fernández, 1999) que, en palabras de Marc Maure (García Hernández, 2012) señala a estos cambios de modo secuencial: 1) De la monodisciplinariedad a la Pluridisciplinariedad, 2) Del público a la comunidad, 3) Del edificio al territorio. Otorgando al territorio el carácter protagónico de concebirse como un espacio museable.

En la actualidad, los museos intensifican su rol protagónico en la representación de la identidad ya que, *la noción de identidad está en la base de la existencia de los museos* (Marc Maure, 1996). Si bien, su historicidad demuestra el permanente avance de su quehacer, hoy, más que nunca su posicionamiento social conlleva a imaginar un museo transformador y articulado con la comunidad.

Asimismo, todo ello ha producido una considerable complejidad en la identificación de las colecciones de los museos que, en las últimas décadas tienden a recuperar protagonismo fomentando nuevas experiencias en el espacio museístico. La incorporación de tecnología, en especial las asociadas al área educativa son un posible mediador pedagógico para dejar de concebirlo como un espacio performático, y de circulación de sitios culturales hegemónicos (Preciado, 2017). La experiencia como factor determinante focalizada en un diálogo auténtico, implica la metamorfosis en muchas dimensiones (Paley, 2020), por lo que pensar el museo en clave social trasciende los muros que admiten incluir sistemas abiertos, permeables y complejos, resultado del entramado único de relaciones humanas y simbólicas, superadoras a su edificio y de las colecciones que albergan (Villarruel, Aira N; Gugolj S, 2022)

Sostener los saberes en prácticas concretas con la producción de contenidos digitales tienen, sin lugar a duda una mayor llegada a la comunidad. Los resortes y experiencias fluidas admiten diseñar mejores estrategias a sus públicos de la puesta en escena expositiva (Alderoqui, 2015) Proponer múltiples lenguajes para el abordaje de los contenidos habilitan otras modalidades. La tecnología, también, impacta en los museos, siendo un proceso de transformación cultural que afecta tanto al uso de los medios de comunicación, como a las posibilidades de participación e interacción de sus actores.

Desde otra mirada es indispensable apropiarse de la expresión *re pensar* puesto que, propone una combinación ensamblada de piezas con conjeturas, descontentos, provenientes de antiguas disputas sostenida por tramas hegemónicas, originarias de la racionalidad modernista, y en consecuencia del aparato colonizador (Segato R. y Mignolo W, 2021) y que, por otro lado, promete explorar nuevos recorridos encauzados en *re-inventar, renovar, re-imaginar* suscitados por diferentes colectivos que comparten otra visión del campo museístico anclados en una realidad con mirada latinoamericana.

En ese marco, re-pensar los museos (Castillo, 2010; Canclini, 2010) y los espacios culturales que integran los trazados contemporáneos, son considerados no sólo como lugar de preservación de su colección, sino además como plataformas de encuentro, de articulación y dinámica urbana, así como espacios de múltiples narrativas (Hernández - Hernández, 2023). Más aún, evidencia que el modelo tradicional de ordenación de los relatos museísticos está en crisis, y en compensación urge crear otros nuevos, (Hernández- Hernández, 2021; 2023) La disociación entre una idea del pasado y la sociedad del presente e incluso del futuro es una cuestión central para los museos (Castilla, 2010)

A este respecto, indagar los museos, el territorio, su habitar y santipensares (Moraes, M. C, ; De la Torre S, 2002) de los sujetos constituye una tendencia a considerar, con el fin de observar y reconocer las tramas culturales, simbólicas, inter-subjetivas que se producen colectivamente. Los barrios, las vecindades son entornos que promueven prácticas cercanas, impulsadas por la gestión del museo, autogestionadas y/o por la propia performática de los artistas. En el seno de estos debates se entrecruzan experiencias que, por su significancia son necesarias de recuperar, como es la propuesta experimental del Museo Situado (2018-continúa) conciliado, en el tan reconocido Reina Sofía de Madrid, España. Estas dinámicas ponen en juego prácticas constitutivas del

mismo barrio, acercando a los sujetos a una realidad puntual en el intento de ser el espejo de sus propias experiencias e intensificando otras. En definitiva, la concepción del museo genera tensiones propias entre los principios logrados y su efectivo desempeño (Castillo, 2010), variables lógicas del campo social que imprime, por un lado, su directriz más hegemónica, y por otro la función social, inclusiva y democratizadora. Ya lo manifestaba Foucault, a principio del milenio, cuando expresa que los museos conviven en el tiempo con un doble discurso similar (Castilla, 2010)

Al intentar observar al museo en clave narrativa, se habilita un abanico de posibilidades, no solo desde la conjunción de tres percepciones: narrativa, interacción y museografía, es decir la narrativa museográfica basada en el guión curatorial, las voces de los artísticas, de los propios objetos, que nos habilita en el cuerpo las diferentes performances, sino ir más allá de estas apreciaciones y postular algunos interrogantes acerca de: ¿Cuál es el rol transformador del museo? ¿Cómo se entrelaza la narrativa del museo con el propio relato del visitante? ¿Cuál es la representación que deberían pensar los museos para acercar a la comunidad las prácticas culturales? ¿Cómo el museo procede ante la sensibilidad de nuestros recuerdos?

También es cierto que, las narrativas están entrelazadas con el aprendizaje que habilita el espacio museístico, ya que se concibe como parte fundamental de la experiencia, debido a que el público se apropia o no, de la propuesta percibida, reinterpretada en el mejor de los casos, a diferencia de las narrativas estética y disciplinaria que son logocéntricas, (Arriaga, 2011). A su vez, Carla Padró (2005) define a la nueva narrativa [...] como experiencial porque deja de poner en el centro al objeto y da protagonismo a la experiencia del visitante, tratando de dismantelar las metas narrativas modernas (Prado, 2009) Entonces, se admite sumar otras preguntas ¿Cómo se entienden los relatos del museo? ¿Quiénes son sus interlocutores? ¿De qué manera trasciende esas sensibilidades en la vida de los sujetos?

Tres momentos enreiciados

Al momento de repasar un título para el seminario surge un sinfín de vivencias animadas por el último viaje a Chile, en el contexto del I Congreso y IV Workshop Investigación-Vida (UNMDP-USerena), por lo cual intento recrear mis propias crónicas alegóricas de lo percibido.

Es así que, se presentan tres intervalos significativos con diversidad de matices en una composición de mis propias vivencias, en el intento de ahondar al museo en clave narrativa.

1. Cosmogonía de lo cotidiano

Al primero momento, lo describo como *Cosmogonía de lo cotidiano* basado en un relato de Alejandra Albailay Torres (ULS, Chile) en su exposición *Vivir la experiencia de ser Diaguita* en el I Congreso - IV Workshop Investigación-Vida.

Ella: diaguita, enfermera, chilena, la cual dialoga, constantemente, entre dos tiempos: pasado y presente. Desnuda su vivo interés en conocer sus raíces, y relata que el Museo de Arqueología fue una fuente testimonial-informacional que posibilitó desandar ese pasado desconocido. Así, recuerdo su relato en imagen y voz.



Imágenes 1. Cosmología Diaguita. Reconstrucción de un encuentro. Fuente: registro fotográfico propio.

Alejandra busca información acerca de su origen diaguita, y el primer interrogante del qué hacer, la lleva, inesperadamente al museo, un lugar colmado de piezas arqueológicas que en lo difuso de su recorrido descubre, etnográficamente, sus antepasados *-nuestro pasado estaba ahí-*. En virtud de ello, concibe al museo como una primera fuente testimonial, al que registrar con minuciosidad las composiciones de liturgias, leyendas, colores, relatos que la animan a reconocerse. Indagar en la preexistencia étnica y cultural de su pueblo posibilita descubrir los testimonios frágiles desde la apreciación más científicista, siendo este un camino que le proveyó voz a su propio relato.

Ese viaje sensorial y de aprendizaje dio señales a sus respuestas, y pone en palabras los cimientos de un distintivo étnico en la extensión territorial de la región de Coquimba, Chile. A partir de la materialidad de sus piezas y el patrimonio incorpóreo de sus prácticas, la conduce a una sujeción de encuentros entre costumbre y tradición, y da acción a experimentar con sus propias manos, el colorido de *su* tejer, la noción de *su* alfarería y el lenguaje oral y la mística, herencia sanguínea que traslada a *sus* actuales ceremonias.

La cosmología como un viaje necesario a reencontrarse con sus orígenes, su propio universo.

- *El comienzo fue cuando perdí mis raíces – el encuentro fue con los sitios arqueológicos-. Así nació el camino del aprendizaje interior ... empezó a crecer una raíz.*



Imágenes 2 – Primeros interrogantes del hacer- Fuente: registro fotográfico propio.

- *¿Qué hago?* La primera interpelación que motiva a sus instancias de investigar aquel pasado, por lo que la lleva a tentar puertas, conocer sitios y entablar conversaciones.
- *Por las noches empecé a tener sueños, porque iba a conectarme con esto.*
- *Hay una necesidad de compartir con los nuestros.*

Sus saberes permanecen en la experiencia de encontrarse, aprenderse e imaginarse diaguita, vivencias que la llevaron a transitar la Investigación-Vida- “Somos investigación, comunidad indagativa que abraza nuestra tierra, nuestros saberes, marcas, sueños, deseos y placeres.” (Godoy Lenz, R; Ramallo, F; Ribeiro, T., 2023), y también, esencialmente en la corporeidad diaguita. Las ceremonias tradicionales vuelven, una y otra vez, a calar su alma con la sensación de recuperar su historia; orgullosa del camino aprendido y recreado.

El segundo momento: Polifonías de voces -físicas desaparecidas: Museo de la Memoria y los Derechos Humanos (MMDH)

Los museos de la memoria o por la memoria, instaurados en América del sur, como refugio en defensa de la evocación, la verdad y la justicia fueron constituidos después de los golpes de estado de Chile en 1973, Uruguay en 1974, Argentina en 1976 (Ponce, 2018). Los museos habilitan la memoria como construcción política. El planteo de estos museos es ser mediador de voces apagadas, desaparecidas, los que no pueden hablar o transmitir, voces silenciadas que componen la memoria histórica, en su complejidad y particularidad. En estos sitios, la práctica museográfica pone a disposición toda la sensibilidad para crear poesía donde hay dolor, palabra donde hay silencio, pero a la vez, deben ser fieles a los relatos, principalmente en reminiscencia de los que no están, en pos de ser un espacio que legitima la información recuperada y produce un discurso propio, siendo la totalidad el museo un gran recorte de una dictadura pasada.

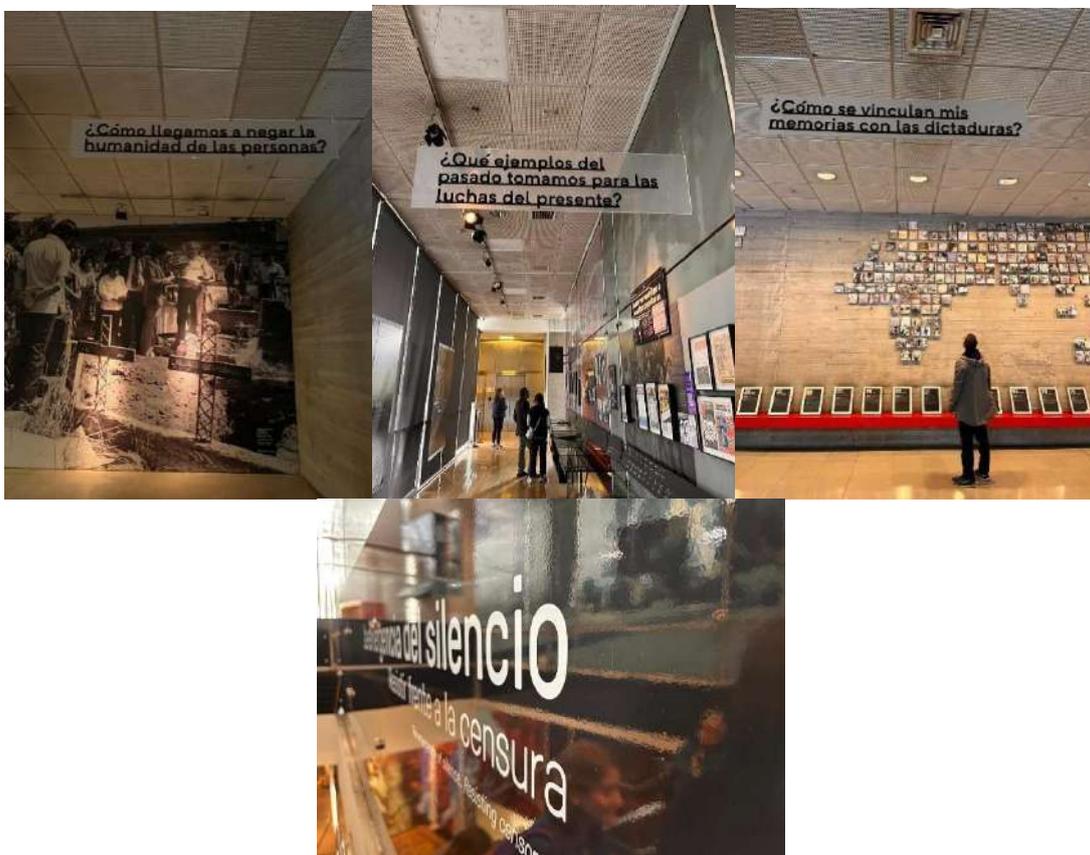
Es así que se piensa, a la misión de los museos de la memoria como un lenguaje, como una escritura que, releendo la historia, propone versiones para el futuro y se opone al acto de tomar prestados los relatos (Ponce, 2018). La propuesta de acudir al museo para

realizar una visita suscitó el deseo colectivo de participar, por lo que asistimos en una tarde plomiza de la ciudad de Santiago de Chile. De esta manera lo recuerdo:

El museo, inaugurado en el 2010, recorre las voces de la dictadura de los años 1973-1990. En él prevalece el silencio, y de igual manera la palabra, subsumida en un paseo de interrogantes, estratégica y visiblemente ubicados. En el recorrido nos acompaña una joven alemana que llega a Chile con el compromiso de trabajar en el área educativa del museo, al que cobija como propio e intenta concedernos los relatos más fehacientes.

En un espacio muy cercano a la entrada, anida un bricolaje de lana y tejido suspendido casi en el aire, con la intención de convertirse en un gran telar de presencia y protesta. Arpilleras, que nació como una acción comunitaria y un testimonio escrito que refleja las experiencias del proceso social durante la dictadura en Chile, desde la perspectiva de las mujeres (MMDH)

Se percibe que hay algo de comunión entre las preguntas, el lenguaje, los testimonios y la simbología.



Imágenes 3 -Interrogantes del recorrido. Fuente: registro fotográfico propio

La historia se impone en los lugares comunes, espacios atascados, colmados de interrogantes que se forjan en este presente, y que nos lleva a interpelar nuestra memoria, nuestra resistencia. El relato es fuerte, valorado y emancipador. La mención de identidad recorre y se sostiene como cortes transversales de la historicidad de la época. Las paredes se encuentran cargadas de discursos que declaran protagonismo: Toque de queda – Censura – Lucha – Derechos- Humanos – Detenido/s - Golpe – De Estado –

Celdas -Clandestino – Desaparecido/s – Autoritarismo – Dictadura – Muerte – Izquierda – Derecha – Neoliberalismo – Resistencia – Desobediencia ...

Con esas significancias se cuenta un relato propio, que recorre pasillos, paredes, ventanas, carteles y calla en silencio, respuestas que, sensiblemente penetran en cada una de nosotras. [Da señales a las voces del pasado – Mediador y anclaje de prácticas y experiencias estrechamente movilizadoras. Aquí es contemplación, pero es acción, ya que buscamos retener cada palabra para no olvidar-los]

En este acontecer nos preguntamos ¿Quién visita este museo? y la respuesta fue: los otros, los de afuera, los extranjeros. Inmediatamente, nos detuvimos en un muro, un cruce de miradas con cientos de fotos, en un revelado sin color, encuadradas en un contraste de blanco y negro, que una vez más denota el tiempo. El recorrido se prolonga hasta la quema de libros, como con la inquisición, alegoría de convertir las ideas en cenizas. Pausas al andar. Dicho escenario, plantea a un museo memorial consolidado como activista del presente en el proceso de interpretar los relatos del pasado, de la memoria, de la identidad y además, en la labor de legitimarse a modo de fuente testimonial en el marco del saqueo de la apropiación de personas, de culturas. Reencontrarse con la verdad, una trama urdida de la memoria colectiva armonizada por una musealización, entendida como práctica estratégica de las identidades democráticas.



Imágenes 4 -Testimonios. Fuente: registro fotográfico propio.

Tercer momento: Museo Situado

La génesis del término *situado* proviene de una postura epistemológica crítica de Donna Haraway, en que el conocimiento localizado se define como “aquellos saberes connotados por las experiencias particulares (de género, raza o clase) de quienes lo generan y construyen”. (Haraway, 2019, p.19), en un enfoque crucial a las teorías feministas.

Entonces en el intento de, empalmar la noción teorizadora de esta pensadora y el pragmatismo que se da en los parámetros de acciones concretas, surge “que parte de una toma de posición” “que no es neutral” “que no está al margen de la denuncia” (Longoni; Castilla 2022) y en vista de conformarse como institución museológica situada, la referencia más destacada es el Museo Reina Sofía de Madrid, España que, en el año 2018 promueve prácticas únicas de reflexión y debate en los que conciben, a partir de experiencias asentadas en un contexto desfavorable, conocimiento colectivo en conexión con los debates actuales. La gestión del museo, en sus acciones más reveladoras, intenta dejar atrás su posicionamiento *euro centrista* y articular su mirada a regiones no tan observadas como son: América Latina, África y Medio Oriente.

La creadora de este proyecto es la Dra. Ana Longoni que, como directora de Actividades Públicas y del Centro de Estudios del Museo (2018-2022) cristaliza su atención en la des-conexión entre el museo y el barrio Lavapiés, que dicho con sus palabras “el museo le daba la espalda al barrio” (Longoni; Castilla, 2022). Por lo cual, en una primera instancia pretende conectar los jardines del museo como un espacio verde, posible y genuino para esa comunidad. El barrio es una jurisdicción con cuantiosas colectividades de migrantes, con presencia africana y latinoamericana, en un contexto de múltiples complicaciones migratorias y de bienestar.

Lo dialógico, centrado en modelos transformadores intenta dejar atrás la inercia de lo contemplativo para maniobrar la propia narrativa, interpeladora, permeable al afuera, con la proposición simbólica de perforar las paredes del museo. En consecuencia, el Reina Sofía encamina sus primeras actividades, con la misión de “abrir el museo literalmente y encontrar las mejores propuestas que integren al barrio como protagonista, esto debía realizarse desde la concepción de consensuar las necesidades y deseos del barrio.” (Longoni 2020) y continua:

El Museo Situado ha abarcado eventos dentro del Museo, como los picnics veraniegos para las familias del barrio o los encuentros “Voces situadas” gestados como conversaciones abiertas sobre temas acuciantes de la actualidad que son tratados por personas directamente implicadas en ellos. Además, estos años han procurado otros proyectos que tienen lugar más fuera que dentro del Museo. como es el caso de la reciente publicación *Lengua o muerte* del artista argentino Dani Zelko, que aborda la reivindicación política de la lengua a partir de la historia del bangladésí Mohamed Hossein fallecido durante la pandemia.

El Museo Situado tiene un formato asambleario y polifónico que desborda el concepto tradicional del museo para adentrarse en otras dinámicas que vienen impulsadas por la historia de organización, lucha y resistencia del barrio de Lavapiés y de sus movimientos comunitarios.



Imágenes 5- Museo situado. Encuentro con el barrio. Fuente: Museo Reina Sofía.

Reflexiones

Al hilar estos tres momentos se pone en evidencia ciertas prácticas que trazan el recorrido con la finalidad de explorar a la narrativa de los museos como factor transformador. En el afán de escapar de las narrativas más evidentes, como son las que invitan sus exposiciones.

En el primer tramo son las piezas arqueológicas la respuesta a una cosmología de indagación en la corporeidad diaguíta. Pensar al museo, como fuente testimonial en el rescate de pasados distantes, no es inverosímil, de manera que la materialidad y usanzas

en su carácter etnográfico incurre en los relatos de un presente, entonces la narrativa se enaltece.

La otra pieza de este bricolaje reivindica el protagonismo de la memoria e identidad, también como prioridad en su función testimonial y de legitimación de un pasado que, apuesta a reencontrarse con la verdad, trama urdida de la memoria colectiva armonizada por una musealización, entendida como práctica estratégica de las identidades democráticas. El planteo de estos museos es ser mediador de voces apagadas, desaparecidas, las que no pueden hablar o transmitir, voces silenciadas que componen la memoria histórica, en su complejidad y particularidad de los inquietantes relatos del silencio que expresa sus propias narrativas.

Este viaje sensorial y de aprendizaje-s no culmina hasta recuperar la voz propia del conocimiento situado que enuncia la porosidad de sus paredes. Aquella visión del museo agujereado, con sus propias y ajenas tensiones, da evidencia de los cambios sustanciales en el adentro y el afuera. En donde los territorios se agrandan, convirtiéndose en un fenómeno sociocultural gestado por la influencia de los afueras y los adentros, la territorialidad.

Lo dialógico se encuentra en la identidad del museo, y lo transforma. Me quedaría pensar en ¿Cuál es tu narrativa?

Referencias bibliográficas

- Alderoqui, S. (2015) La educación de los museos en el Siglo XXI. En Susana Espinosa (comp.) *Ciencia, Arte y Tecnología: enfoques plurales para un abordaje multidisciplinar*. Universidad Nacional de Lanús.
- Alonso Fernández, L. (1999) *Introducción a la Nueva Museología*. Alianza
- Arriaga, A. (2011). Desarrollo del rol educativo del museo: narrativas y tendencias educativas. *Revista Digital del LAV*, 4 (7)
- Bishop, C. (2018). *Museología radical: o ¿Qué es contemporáneo en los museos de arte contemporáneo?* Libretto.
- Castilla, A. (2010). *El museo en escena: política y cultura en América Latina*. Paidós.
- Canclini, N (2010). ¿Los arquitectos y el espectáculo les hacen mal a los museos? En: *El museo en escena: política y cultura en América Latina*. Paidós.
- Godoy Lenz, R; Ramallo, F; Ribeiro, T (2023). Investigaciones-Vidas en Educación: conversar escuchar y constelar. En *Teias* v. 24 . n. esp.
- Haraway, D. (2019). *Las promesas de los monstruos: ensayo sobre Ciencia, Naturaleza y Otros inadaptables*. (J. Fernández Gonzalo, Trad.) Holobionte.
- Hernández, Hernández, F. (2021) El significado polisémico del concepto de museo. En: *Complutum*, v 32,(2)
- Hernández, Hernández, F. (2023) Museos y patrimonios en el siglo XXI. Teorías y metodologías de acción. En: *Complutum* v. 34, (34)
- IBERMUSEO. La Declaración de la Mesa de Santiago de Chile (31 de mayo de 1972) <https://www.iber museos.org/recursos/documentos/declaracion-de-la-mesa-de-santiago-de-chile-1972/>
- Longoni, A. (17 de junio de 2020) *Museo situado: una conversación con Ana Longoni*, Radio del Museo Reina Sofía <https://radio.museoreinasofia.es/museo-situado>
- Longoni, A; Castilla A. (26 de mayo de 2022). *Conversación Museos que reformulan su propósito: un nuevo paradigma para un cambio de época*. Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires. <https://www.malba.org.ar/evento/conversacion-museos-situados/>



- Martínez, R; García Murillo, J; Servín Hernández, B (comp.) En Escribir al hilo: clínica de escritura sobre prácticas educativas en museos en ensayos reunidos. Fundación Proa. Museo: MUAC-Museo de Arte Contemporáneo de México.
- Moraes, M. C, ; De la Torre S, (2002) Sentipensar bajo la mirada autopoietica o cómo reencantar creativamente la educación. *Creatividad y Sociedad*, (2).
- Museo de la Memoria y los Derechos Humanos (1 de mayo de 2024) *ARPILLERAS MMDH* <https://www.bienalmercosul.art.br/bienal-12-artistas/arpilleras-mmdh>
- Museo Reina Sofia (11 de mayo de 2024) *Voces situados en tiempos de pandemia* <https://www.museoreinasofia.es/museo-tentacular/museo-situado/voces-situadas>
- Padró, C. (2005). Educación artística en museos y centros de arte. En Ricard HUERTA y Romà DE LA CALLE (Eds.) *La mirada inquieta. Educación artística y museos*. PUV.
- Padró, C. (2009). Compartiendo momentos de Tránsito: La investigación en museo como un espacio de posibilidad intermedia. En *I Seminário de investigação em museologia dos países de língua portuguesa e espanhola*, 12-14 Out. 2009: V 1.
- Paley, G. (2 de septiembre 2020) *Sentir museo: museos en cuarentena #23*. <https://museodelosmuseos.com/2021/09/27/german-paley-mexico-sentir-museo/>
- Ponce, N. (2018). Museo, lenguaje, memoria, *Amerika* [Online], 18 DOI: <https://doi.org/10.4000/amerika.9814>
- Preciado, P. (2017). Salir de las vitrinas del museo al parlamento de los cuerpos. EN *IX Curso de Cultura Contemporánea*, MUSAC
- Segato R. y Mignolo W, [Fundación TyPA] (2021). *Eurocentrismo, colonialidad y museos* [Video]. https://www.youtube.com/watch?v=59T_hON4v4U
- Villarruel C.; Aira N; Gugolj S, (2022). El museo como territorio de apropiación. en García

Notas

¹ Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Correo electrónico: marcelaristol@gmail.com mristol@mdp.edu.ar



¿CÓMO SALIR DE LA MATRIX ACADÉMICA? PROPUESTAS PARA INVESTIGAR REIVINDICANDO LA SOBERANÍA CREATIVA

HOW TO GET OUT OF THE ACADEMIC MATRIX? PROPOSALS TO INVESTIGATE CLAIMING CREATIVE SOVEREIGNTY

Natalia Gisele Arce¹



ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/vmq5uwv7h>

Resumen

¿Por qué año tras año aumentan las tasas de deserción y demora universitaria en lo que se refiere a carreras que exigen tesis de grado o posgrado? ¿Debe atribuirse exclusivamente a la ineffectividad de los estudiantes o se debe a algo más grande que sus presuntas limitaciones personales? En el presente artículo indagaremos en este dilema a partir de dos aspectos: primero, a través del diagnóstico de las tres “trampas” que el sistema universitario actual tiende a los investigadores novatos, las cuales serán presentadas como tres metáforas, la pirámide, la telaraña y el videojuego. Sin embargo, no nos limitaremos a las estadísticas y a la descripción de esta problemática que recorre gran parte del escenario académico contemporáneo de diversas partes del globo, sino que se propondrá una manera diferente de organizar el trabajo académico, la cual estriba en tres núcleos. El primero parte de pensar el viaje de la investigación en cuatro fases que ubican la ideación del texto final desde el inicio mismo; el segundo reivindica el uso de textos intermedios más allá del típico proyecto para articular y agilizar la labor creativa; el tercero, invita a gestionar el día a día del tesista a partir de seis arquetipos u operaciones cognitivas.

Palabras clave: Educación, Creación, Investigación, Tesis.

Abstract

Why do university dropout and delay rates increase year after year in terms of careers that require undergraduate or graduate thesis? Should it be attributed solely to the students' ineffectiveness or is it due to something larger than their alleged personal limitations? In this article we will investigate this dilemma from two aspects: first, through the diagnosis of the three “traps” that the current university system sets for novice researchers, which will be presented as three metaphors, the pyramid, the spider web and the video game. However, we will not limit ourselves to statistics and the description of this problem that runs through a large part of the contemporary academic



scene in various parts of the globe, but rather a different way of organizing academic work will be proposed, which is based on three cores. The first starts from thinking about the research journey in four phases that place the ideation of the final text from the very beginning; the second claims the use of intermediate texts beyond the typical project to articulate and expedite the creative work; the third invites you to manage the day-to-day life of the thesis student based on six archetypes or cognitive operations.

Keywords: Education, Creation, Research, Thesis.

Introducción²

“Tengo un mamotreto Naty... no sé cómo darle forma a la tesis, hace meses que vengo escribiendo pero ni ahí estoy pudiendo lograr un texto coherente”. Palabras más, palabras menos, eso fue lo primero que me dijo Mariana cuando me contactó para que la ayude a sacar adelante su investigación, la cual estaba estancada hacía meses. Y, a decir verdad, no era para menos su desazón. Para entonces, tenía redactadas como doscientas páginas de su tesis de Maestría en Ciencias de la Comunicación, a saber: una introducción honrosa, un capítulo uno muy ordenado, ideas para el capítulo tres, muchos resúmenes de la bibliografía clave, un par de entrevistas desgrabadas... Pero, aún así, tanto volumen de texto estaba lejos de ser “la” versión final de su tesis, por más horas que le dedicara al estudio, robándole horas de calidad al sueño y haciendo malabares con el trabajo y su familia. Yo la dejé que se descargue, porque conozco bien por experiencia propia lo frustrante que puede llegar a ser sacar adelante la tesis, lo más parecido que he vivido a empujar una carretilla en un desierto de arena. Cuando terminó, me tocó darle dos noticias, una buena y otra mala:

- la primera, que todas esas tareas que estaba llevando a cabo distaban de ser sinónimo de *escribir* la tesis, no al menos en los plazos que ella deseaba. Sin una estrategia y una secuencia de trabajo clara y aterrizada, no dejaban de ser iniciativas aisladas por más bien ejecutadas que estuvieran.
- la segunda, que todas idas y vueltas y todos esos quebrantos de cabeza, no eran su culpa. No era ni irresponsable o mediocre por aún no haber podido recibirse. Ella lo venía haciendo muy bien, con compromiso y honestidad.

Pero... ella había caído en la trampa, la misma en la que habíamos caído muchos tesisistas a lo largo de nuestras carreras. La trampa de la metodología de la investigación tradicional. Paso a explicarme.

En la actualidad, el mundo universitario occidental se encuentra en medio de una crisis global y generalizada, pudiendo percibirse tres problemáticas: altos índices de retraso y/o deserción, disminución de la calidad académica y, por si no fuera poco, un aumento alarmante de estudiantes con *burn out* u otros problemas de salud mental (Hernández Romo et al, 2014; Krizanovic, 2015; Mifflin Rosay, M., 2017; Villanueva, 2021; Levecque, Anseel, De Beuckelaer, Van der Heyden y Gisle, 2017; Forrester, 2021). Como una pequeña muestra de esto último, un estudio de la la universidad de San Antonio, EEUU, encontró que los doctorandos tienen seis veces más posibilidades de sufrir ansiedad o depresión que el resto de los mortales (Bira, Evans y Vanderford, 2019).



Nuestro país no se queda atrás. De acuerdo a un artículo periodístico del 2015, en Argentina existe una tasa del 50% de deserción en los posgrados (Krizanovic, 2015), estadísticas similares a las que han arribado estudios de caso sobre universidades y carreras puntuales (Bartolini, 2017; Musso et al, 2020; Linares y Suoni, 2022).

Ahora bien...las razones de dicho fenómeno no pueden atribuirse únicamente a la mediocridad o falta de talento por parte de los investigadores, como le dije a Mariana en aquella conversación. Con el correr de los años, y tras haber acompañado en algún tramo de su viaje a más de cuatrocientos de tesis de diversas carreras de distintos países de Hispanoamérica, fui notando que la triple problemática es, en realidad, el resultado de un penoso desencuentro entre los esquemas de investigación tradicionales y el estilo de vida actual de los tesis.

Porque cuando se toma perspectiva y se analizan los contextos en los cuales estos últimos se hallan inmersos, se percibe la existencia de cortocircuitos entre el tipo de subjetividad a la que apela el abordaje tradicional científico y las actuales formas de aprendizaje y creación. A diferencia de los estudiantes de grado y postgrado de varias décadas atrás, la hipercompetitividad laboral y las nuevas formas de domesticidad del siglo XXI han obligado a las nuevas generaciones a congeniar de manera simultánea la carrera académica con el mundo del trabajo y, por si fuera poco, con su propia vida personal y familiar (especialmente en el caso de las mujeres con hijos). Como resultado de la simultaneidad de tareas y la alta presión profesional, muchas personas terminan atrapadas en una realidad en la que la escasez de tiempo y concentración para el desarrollo de sus investigaciones son moneda cada vez más corriente.

Y sobre esto es precisamente que quiero profundizar en las páginas que siguen. En la primera parte, indagaré en las contradicciones de lo que me gusta llamar la Matrix académica, y lo haré a partir de la descripción de sus tres componentes claves: la pirámide, la telaraña y el videojuego. La segunda parte del texto busca correrse de la crítica, y allí quiero proponer los cimientos para una manera diferente de organizar la investigación académica, la cual he ido desarrollando en los últimos años y en la cual he sido influida por los aportes de autores como Sennett (2009), pero también de otros más *sui generis* como Gilbert (2016) y Cameron (2011) y otros aún más heterodoxos para la metodología y escritura universitaria tradicional, como Ries (2012) o Covey (2003).

Como quizás ya habrás notado, el tono que predominará aquí dista del que caracteriza al típico *paper*. Si bien pasé gran parte de las últimas dos décadas subiendo peldaño a peldaño la escalera académica, en los últimos años mi escritura ha mutado a la divulgación y a la comunicación digital en RRSS debido a mi labor como directora de la consultora académica *Doula de Tesis*. Así que, de manera anticipada, mi disculpa por partida doble a los puristas, no sólo por el formato y las expresiones coloquiales, sino también porque este texto busca amorosamente repensar muchos de los puntos de vista que hemos naturalizado sobre cómo debe hacerse una tesis.

Primera parte. La Matrix

1. La pirámide

Si prestás atención, el formato bajo el cual ha creado conocimiento la Matrix académica en los últimos cien años es bien diferente al hegemónico en la historia de nuestra especie. Hoy en día, predomina la fragmentación en disciplinas, con una fuerte orientación en un aprendizaje *para* el mundo, en pos de adquirir habilidades para la inserción en el mercado.

Dicha arquitectura adquiere entonces una forma de pirámide escalonada, ubicándose en la cima de cada jerarquía disciplinar sólo un puñado de voces, quienes han llegado allí por sus aportes académicos y/o su juego en el campo de poder meritocrático. En el otro polo, se encuentran los estudiantes e investigadores novatos, quienes para subir de nivel van internalizando los puntos de vista legitimados dentro de la estructura, moldeando sus creaciones desde dichas claves hegemónicas.

Como resultado, para muchas personas investigar y crear un texto que dé cuenta de su proceso de aprendizaje termina siendo una “obligación” para alcanzar un título y/o ascender en la pirámide académica. El gozo creativo termina ocluido, y la tesis se desconecta de sus propósitos y misiones individuales.



Imagen 1. Pirámide, diseño digital de la autora.

2. La telaraña

Originariamente, la formación profesional moderna (y más específicamente la creación del texto tesis) fue diseñada para tener lugar en dos momentos específicos y bien diferentes de la experiencia vital humana. Por un lado, los primeros años de la juventud, antes del ingreso pleno al mercado laboral; por el otro, hacia el final de la trayectoria, cuando muchos expertos terminaban de darle forma a su obra magna.

Sin embargo, esta pirámide no fue creada para toda la población, ya que los tiempos académicos son sumamente desafiantes para todos aquellos que no cuentan sea con el tiempo o con los recursos económicos para dedicarse de manera exclusiva al estudio. Por eso mismo, durante décadas tuvo como protagonistas casi excluyentes a varones de las clases medias y altas, en su gran mayoría racializados como blancos (esto último producto del eurocentrismo que nuestras sociedades hispanoamericanas adolecen).

A la luz de las transformaciones socioculturales de las últimas décadas, pudieron acceder a la base de la pirámide sujetos que históricamente se les había hecho cuesta arriba hacerlo: mujeres con hijos a su cuidado, sectores populares, pueblos originarios o personas “marrones” (por su tono de piel), minorías sexuales, etc. Sin embargo, el habitus y normas estudiantiles no se aggiornaron ni al aceleramiento generalizado de la vida del nuevo milenio ni a las condiciones particulares de la nueva población universitaria. Fue así que se perfeccionó la telaraña académica, en donde miles de personas quedan atrapadas año tras año, al no poder hacer tiempo y espacio para una



pirámide construida hace más de cien años para un tipo de investigador que ya no es hegemónico (pero que creemos que sí).

3. El videojuego

Ahora bien, la trampa de la Matrix académica no implica únicamente la jerarquía piramidal y la telaraña en la que quedan atrapados quienes no cuentan con el tiempo o recursos para el frenético ritmo universitario, sino que también va un paso más allá y sus puntos de vista se instalan en nuestras mentes como si de un videojuego se tratase. ¿A qué me refiero? A que en el devenir de los últimos doscientos años sus paradigmas se han instalado como la única (y excluyente) forma posible de concebir, construir y comunicar el conocimiento, naturalizándose la percepción de que todas las claves para leer la realidad se encuentran exclusivamente dentro de su programa.

Uno de estos marcos mentales tiene lugar cuando se enseña a formular un proyecto de investigación bajo un lenguaje rígido y encriptado que segmenta excesivamente los elementos epistemológicos y metodológicos. Como resultado, los sujetos no sólo pierden la comprensión global y realista del problema a indagar y el rol de cada una de sus partes (hola enredo en la tipología de las variables o en los objetivos), sino que tanta abstracción redundante en dificultades para llevar adelante una secuencia de trabajo secuenciada y práctica.

Otro marco mental super internalizado por quienes están dentro de la Matrix académica es pensar a la escritura escindida del proceso de investigación, como si fueran planos estancos y desconectados entre sí. Al respecto, existen dos grandes posturas sobre cuándo y cómo debe ser el proceso de redacción del “texto tesis”: por un lado, se sugiere que se hagan recién al final del viaje de la investigación, tras la recolección y análisis de todos los materiales. Por el otro, hay quienes recomiendan ir escribiendo los capítulos de manera autónoma e independiente entre sí, a manera de una manta patchwork hecha de diferentes retazos de tela.

A simple vista, ambas recetas parecen fáciles, pero la realidad es que generan varios problemas. El primero, grandes lapsus temporales entre el momento de definición del problema, la recolección de información y la escritura. El segundo, y acaso más grave, son las interferencias creativas sobre el tesista, ya que entre tanta ida y vuelta pierde la mirada global sobre su problema y las conexiones entre las diferentes partes del texto.

Segundo Acto. Nuevas (u otras) bases

¿Cómo podemos investigar sin caer en estas trampas de la Matrix? Llegó la hora de salir de la telaraña en la que estamos enredados y pensar desde un nuevo paradigma, uno que tenga a las personas y sus creaciones en el centro. Y de eso se trata, precisamente, mi método TO (Tesis Origami), el cual encara el viaje de la investigación de una manera más práctica, la que hemos sido enseñados, invitando a los tesistas a pensar sus creaciones como si de un artefacto o una artesanía se tratase (Sennet, 2009), y sobre la cual profundizaré en las páginas que siguen.

1- El viaje de la investigación es un camino de cuatro estaciones

Como señalaba en la sección anterior, un punto de vista que hemos internalizado de manera extraordinaria quienes hemos transitado por la Matrix académica es el retraso de la escritura para el final del proceso, escindiendo investigación y redacción. Es así que, en pos de crear pasos accionables que posibiliten a los tesistas investigar de una manera práctica y alineada a sus ideas sin caer en el *burn out*, considero que es de suma

importancia ubicar la ideación del texto final desde el inicio mismo del proyecto, inspirada en la frase de Stephen Covey (2003) de que siempre debemos “comenzar con el fin en mente”. De este modo, el viaje de la investigación es una secuencia de cuatro estaciones:

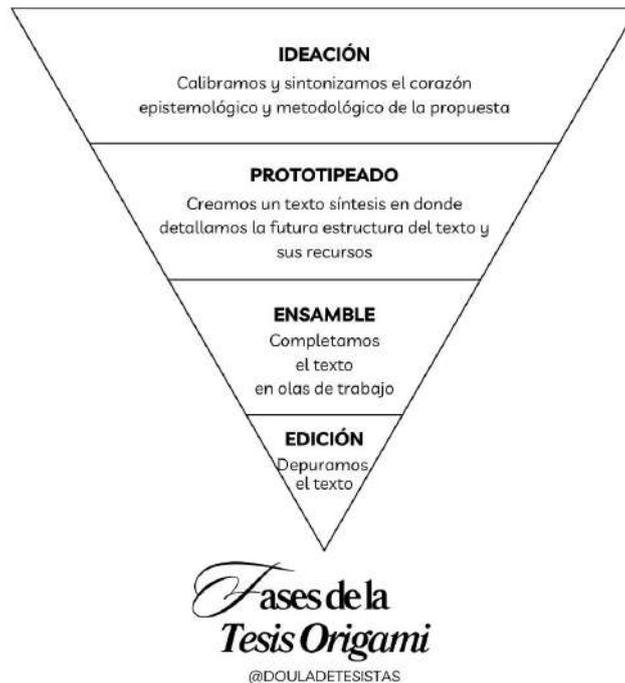


Imagen 2. Cuatro estaciones, diseño digital de la autora.

El hecho de que la estructura y los contenidos de la tesis comiencen a pensarse desde el inicio mismo del proceso, nos permite establecer un plano en el cual nuclear los textos dispersos que hemos ido produciendo e incorporar los nuevos hallazgos (si bien ajustable y optimizable a medida que se avanza). Estas nociones de *work in progress* la incorporé tras el contacto que he tenido en los últimos años con lecturas poco ortodoxas para el cientista social promedio, más vinculada a las *startups*, gestión de procesos y *design thinking*, con el libro de Ries (2012) a la cabeza, pero en la cual se pueden agregar Horowitz (2014), Ferris (2009), Michalowicz (2017) y Brown (2009), entre otros.

A través de ellos llegué (entre otras cosas) al concepto de "producto mínimo viable" el cual, a diferencia del enfoque de producción fabril tradicional en el que primero se desarrolla de manera completa la oferta para luego sacarla al mercado, lo que propone es primero el lanzamiento de un prototipo, a modo de una versión beta. De este modo, y a partir de cómo esta funcione y sea recibida por el público, se valida la idea de manera anticipada y se pueden hacer las mejoras que efectivamente son necesarias y, más importante aún, se ahorra tiempo y dinero si se diera el caso de que el objeto no cubriera las expectativas.

Lamentablemente, en la vida académica no tenemos algo similar, ya que son muy pocas las Universidades que exigen una reflexión exhaustiva (y aterrizada a planes concretos) sobre la metodología y la forma exacta que pensamos darle a nuestro futuro texto. De allí que, adaptación mediante, considero que es necesario hablar de "prototipo de tesis", el cual nos permite validar de manera anticipada el planteamiento, metodología y



estructura textual, asegurando que todas las partes de una propuesta estén bien alineadas y coherentes entre sí.

2- La clave para articular los andariveles de investigación y de escritura que implica una tesis es la creación de textos intermedios

Podría pensarse que el prototipo de tesis es, nada más ni nada menos, que el proyecto de investigación clásico. Sin embargo, el primera va más allá porque, además de pensar los puntos de partida epistemológicos y metodológicos, pone en el centro a la propuesta y busca validarla todo el tiempo antes de salir a la “pista”, tanto a partir de pensar al dedillo estos aspectos como de armar un primer punteado de los contenidos *reales* del texto.

PROYECTO	PROTOTIPO
define y delimita el problema de investigación	= + valida el problema con la técnica del Enramado Lógico
enuncia la metodología y focaliza en la matriz de datos	= + valida la relación entre sus elementos y secuencia su implementación con el Canvas Metodológico y el Plan Estratégico
no reflexiona sobre la futura forma del texto tesis	enuncia la estrategia capítulo por capítulo, con el detalle de contenidos y recursos

@DOULADETESISTAS

Imagen 3. Proyecto y prototipo, diseño digital de la autora.

Y es entonces que entra en escena lo que me gusta llamar el “portfolio del tesista”, una compilación de textos intermedios, los cuales nos ayudan a sistematizar las ideas que van surgiendo a medida que recorremos cada estación del viaje, facilitando así la metacognición y evitando a su vez que los hallazgos quedan dispersos en papeles inconexos o en nuestra memoria. Cada fase del proceso (las cuales ya he señalado en el punto anterior) cuenta con sus propios textos, los cuales son elaborados mediante ejercicios exclusivos que he ido desarrollando en los últimos años a partir de la experiencia 1:1 con mis clientes:

Los cinco Textos Intermedios de la Tesis Origami

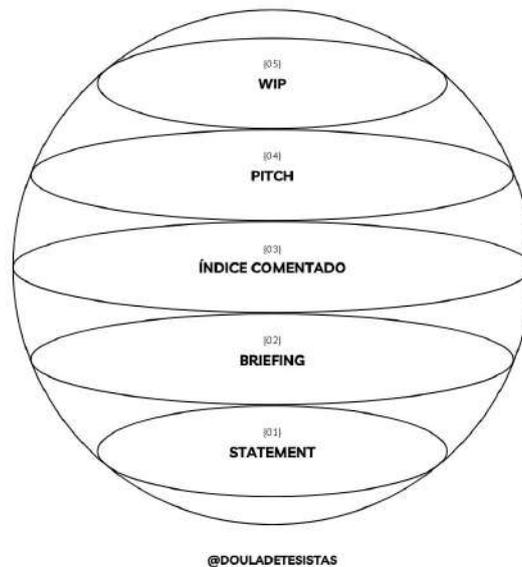


Imagen 4. Tesis origami, diseño digital de la autora.

Pasemos a una breve explicación de cada uno:

1. Statement. Este texto se crea como resultado de la primera fase del viaje, la de ideación. Es una declaración de entre 150 y 200 palabras, en donde se presenta la problemática principal de la investigación, la cual es aterrizada mediante el ejercicio del “Canvas de Sintonización de preguntas y objetivos”.

2. Briefing o Introducción Alpha. Nace en el contexto de la segunda fase, la de prototipado, y es un texto de entre cuatro a cinco páginas que resume el corazón de la propuesta en sus aspectos epistemológicos y metodológicos. Claves para su formulación es la realización previa de dos ejercicios: el “Entramado Lógico” y el “Canvas de Datos”.

3. Índice Comentado. Es un plano estratégico del futuro texto tesis, con un detalle de los contenidos, bibliografía y fuentes que van a ir en cada capítulo, lo cual brinda un marco de creación y ajuste previo a la escritura. Se produce en la fase de prototipeado a partir del “Protocolo de Índice Comentado”.

4. Pitch. Es el tercer texto que se crea en el momento de prototipado, y es una actualización del statement original, ya que ahora contamos con mayores precisiones sobre el mensaje principal, tono y contenidos de la tesis.

5. WIP (Work in Progress). En tablero de mando que se utiliza en la fase cuatro, de ensamble, y nos permite tanto planificar trimestralmente como hacer el seguimiento de la evolución de cada capítulo a medida que se implementan las olas de operaciones cognitivas.

La intención principal con estos textos es, en definitiva, facilitar el proceso creativo y desarrollar insumos para el primer manuscrito de la tesis, cubriendo el abismo que en la mayoría de los casos se instala entre el proyecto de investigación y la escritura de los capítulos. Así, la tan temida “parálisis por análisis” de la hoja en blanco se desvanece, ya que el investigador cuenta con un esqueleto riguroso y detallado sobre el cual comenzar a escribir.

3- A lo largo de la labor de creación de una tesis se desarrollan seis operaciones cognitivas bien diferentes entre sí.

Ahora bien, para llevar al día tamaño despliegue que implica una tesis, también es necesario repensar la forma de trabajo, ya que no alcanza (tal como nos enseñó la Matrix académica) con sentarnos y escribir de un tirón mientras analizamos las fuentes primarias y secundarias, leemos la bibliografía y seguimos pensando sobre cuál es el mejor orden de cada capítulo.

Al respecto, y tal como me había ocurrido con la reflexión sobre el viaje de la investigación, me fueron de suma utilidad para resolver este dilema materiales de raigambre heterodoxa como los provenientes de la escritura creativa (Gilbert, 2016; Cameron, 2011; Doyle, 2021) y la gestión de la productividad (Burchard, 2017; Covey, 2003; Clear, 2019; McKeown, 2019). Fue así que surgió la noción de los arquetipos del tesista, seis energías que se despliegan en las diferentes fases del viaje de la investigación, las cuales implican diferentes operaciones cognitivas, a saber:

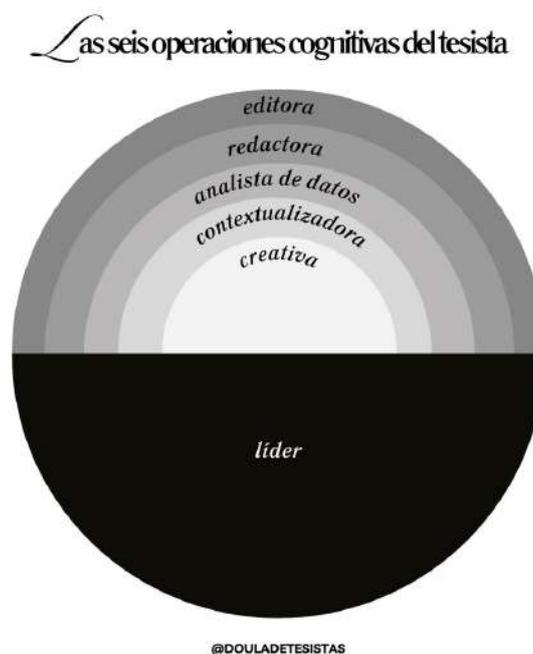


Imagen 5. Operaciones cognitivas, diseño digital de la autora.

1. Creativa. El rol creativo es una energía expansiva, que requiere de nosotros apertura y disposición para mover y catalizar las ideas. Acciones que denotan este rol: armado del proyecto, lectura de libros; realización de cursos; diálogos con colegas o informantes; organización textual; aterrizaje a papel de “momentos eureka”.

2. Contextualizadora. Aquí la energía es más concentrada y fija, pues nos exige foco y concentración para el registro y sistematización de los aportes. Acciones que despliega este rol: búsqueda bibliográfica, creación del estado de la cuestión y del marco conceptual, redacción de la discusión bibliográfica.

3. Analista de datos. Su energía es expansiva e introvertida a la vez, en función del momento en que se encuentre. Acciones que despliega este rol: diseño de la matriz de datos y Plan de Acción, recolección, procesamiento, trasvasamiento estratégico al texto.



4. Redactora. Si bien implica instancias de introspección, su esencia es netamente expansiva, pues tiende puentes con los demás. Acciones que implica este rol: pulido del corazón de la propuesta (aka pitch y briefing de tesis), creación del índice comentado, escritura de capítulos, artículos y ponencias, etc.

5. Editora. Su energía es introvertida a la vez, ya que necesita concentración y foco. Acciones que despliega este rol: lectura y revisión de los textos producidos, escritura “preciosista”.

6. Líder. La energía es simultáneamente expansiva y reflexiva, pues analiza los resultados y también visiona los siguientes pasos. Acciones que implica este rol: toma de decisiones macro, visionaria, gestión del tiempo y de la energía.

Cada uno de estos arquetipos implican labores de diverso calibre cognitivo, tal como contaba unas líneas más arriba. Cuando somos conscientes de ellos, podemos organizar mejor el tiempo y descomprimir en partes claras y accionables (y con más foco) la inconmensurable labor de investigar.

Conclusión

En la larga lista de frases que no sabemos si realmente son de la persona a quién se le atribuye, sin lugar a dudas entrar la siguiente: “*Si debo derribar un árbol en 8 horas, emplearía 6 en afilar el hacha*”. Más allá de si realmente pertenece al malogrado Abraham Lincoln, el caso es que aplica totalmente para lo que hemos visto en este artículo. Porque, para salir de los laberínticos protocolos de investigación de la Matrix Académica en los que hemos sido educados, es necesario hacer un salto en nuestra mentalidad, y dejar atrás la improvisación para en su lugar dedicarle un tiempo prudencial al diseño de la estrategia.

Poner las voces de los investigadores de nuevo en el centro es una forma de quebrar los muchas veces fosilizados puntos de vista y habitus hegemónicos de la pirámide académica. Ello implica dos movimientos, siendo el primero de ellos la visibilización de cómo su subjetividad ha influido en su proceso de ideación y pesquisa, algo que a mi me gusta llamar el “diferencial”, eso único que esa persona puede sumar a la conversación sobre su problema de investigación. Por el otro, es una invitación a integrar otros aspectos de la vida más allá del meramente intelectual para incluir todos los aspectos de la vida (emoción, cuerpo y alma). De este modo, la investigación se vuelve (también) una labor personal, haciéndose eco la tesis de la energía y del ser de su creador.

Quizás las ideas que fui desarrollando a lo largo de estas páginas puedan sonar demasiado disruptivas, pero el ponerlas en prácticas una y otra y otra vez con mis clientes me ha demostrado que pensar y accionar por fuera de los límites de la Mátrix es posible. Como pequeña muestra, te transcribo una parte del audio que me envió Mariana cuando finalizamos nuestra mentoría (sí, la misma de la historia del inicio):

“No es poca cosa esto de que venía sacando un capítulo cada cinco-seis meses, y con vos saqué tres en un mes, o por lo menos en su macroestructura. De todo esto lo que más me sirvió fue que armamos un plan y el índice comentado, y fijarme metas concretas y cortas. Me faltaba eso, concretizar.”

En definitiva, creo que es hora de romper el techo de cristal que mantiene a la metodología y escritura académicas encerradas dentro de la Mátrix. Solo tenemos que animarnos.

Referencias bibliográficas



- Bartolini, A. M. (2017). La persistencia doctoral: abandono y finalización. *Ciencia Docencia y Tecnología* 28(55):1-30.
- Bira, Lindsay et al (2019). Mental health in academia. An invisible crisis. *Physiology News Magazine*, Summer 2019 - Issue Number 115. Department of Psychiatry, University of Texas Health San Antonio, USA. Recuperado a partir de <https://www.physoc.org/magazine-articles/mental-health-in-academia-an-invisible-crisis/>
- Brown, Tim (2009). *Change By Design: How Design Thinking Transforms Organizations and Inspires Innovation*. HarperCollins Publishers: New York.
- Burchard, Brendon (2017). *High Performance Habits: How Extraordinary People Become That Way*. Hay House: Carlsbad.
- Cameron, Julia (2011). *El camino del artista: Un curso de descubrimiento y rescate de tu propia creatividad*. Aguilar: Madrid.
- Clear, James (2019). *Hábitos atómicos. Un método sencillo y comprobado para desarrollar buenos hábitos y eliminar los malos*. Paidós: México.
- Covey, Stephen. (2003). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva: la revolución ética en la vida cotidiana y en la empresa*. Paidós: Bs. As.
- Doyle, Glennon (2021). *Indomable*. Urano: Bs. As.
- Ferriss, Timothy (2009). *The 4-Hour Workweek: Escape 9-5, Live Anywhere, and Join the New Rich*. Crown Publishers: New York.
- Horowitz, Ben (2014). *The Hard Thing About Hard Things: Building a Business When There Are No Easy Answers*. HarperCollins Publishers: New York.
- Forrester, Nikki (2021). Mental health of graduate students sorely overlooked. *Nature* 595, 135-137 (2021). Recuperado a partir de <https://doi.org/10.1038/d41586-021-01751-z>
- Gilbert, Elizabeth (2016). *Libera tu magia. Una vida creativa más allá del miedo*. Aguilar: Bs. As.
- Hernández Romo, Omar et al (2014). La deserción en los posgrados, un problema no menor. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, vol. 5, núm. 8, enero-junio de 2014. Universidad de Guadalajara, México.
- Krizanovic, Paula (2015). Más posgrados pero mayor deserción: mitad de alumnos abandona antes del título. *IProfesional*. Recuperado a partir de <https://www.iprofesional.com/actualidad/210681-mas-posgrados-pero-mayor-desercion-mitad-de-alumnos-abandona-antes-del-titulo.amp>
- Levecque, K. et al. Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy* 46, 868-879 (2017). Recuperado a partir de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0048733317300422>
- Linares, M. y Suoni, A. (2022). Análisis de la tasa de graduación de los posgrados. Ponencia Mendoza, Jornadas de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNCuyo (3º : 2022) Mendoza, Argentina.
- McKeown, G. (2019). *Esencialismo. Logra el máximo de resultados con el mínimo de esfuerzo*. De Bolsillo: Bs. As.
- Michalowicz, Mike (2017). *Profit First: Transform Your Business from a Cash-Eating Monster to a Money-Making Machine*. Portfolio/Penguin: New York, .
- Mifflin Rosay, M. (2017). La deserción en el posgrado: estudio comparativo entre maestristas de una universidad pública y privada. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1681>



- Musso, E. et. al. (2020). Deserción universitaria y rendimiento académico en estudiantes trabajadores y/o con hijos a cargo. IV Congreso Internacional de Psicología “CIENCIA Y PROFESIÓN”: Desafíos para la construcción de una psicología regional. Año 2020, Vol. 5, N°8, 119- 134.
- Pressfield, Steven (2013). La Guerra Del Arte. Rompe barreras y vence tus batallas creativas internas. Black Irish Entertainment LLC: New York.
- Ramallo, Francisco (2023). Sin-tesis: Flujos sensoriales en la investigación educativa. Debates Insumisos, año 6. v. 6, n° 20, jan/maio 2023.
- Sanseau, M., Sánchez Cestona, J. y Calio, S. (2023). Permanencia de las y los estudiantes en la Universidad. CONEAU-Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria: CABA.
- Sennet, Richard (2009). El artesano. Barcelona: Anagrama.
- Sinek, Simon (2018). Empieza por el porqué. Bs. As.: Urano.
- Villanueva, Ernesto F. (2021), “La deserción estudiantil y la reforma de la Ley de Educación Superior”. Pensamiento Universitario (21). Recuperado a partir de <https://www.pensamientouniversitario.com.ar/index.php/2021/10/18/la-desercion-estudiantil-y-la-reforma-de-la-ley-de-educacion-superior/>

Notas

¹ Profesora, Licenciada y Doctora en Historia. Actualmente dirige la consultora académica Doula de Tesistas. hola@douladetesistas.com, <https://douladetesistas.com/>

² El presente artículo es el resultado final de una investigación postdoctoral en Ciencias Sociales y Humanas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.



APORTES DE UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LA IMPORTANCIA DEL JUEGO Y EL JUGAR DESDE NUESTRA PROPIAS BIOGRAFÍAS LÚDICAS

CONTRIBUTIONS OF A RESEARCH ON THE IMPORTANCE OF PLAY AND PLAYING FROM OUR OWN PLAYFUL BIOGRAPHIES

María Laura Galasse¹



ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/60pmfd621>

Resumen

A partir de mi propio camino en el área del juego y el jugar, con niñas/os, jóvenes y adultos de todas las edades y de distintas clases sociales me propuse para este trabajo de investigación visibilizar la importancia de la predisposición para jugar y jugarse, para comprometerse y poner el cuerpo de la mayoría de los adultos que están en contacto con la niñez. La construcción de la subjetividad de las/los niñas/niños está en relación directa con las distintas posibilidades de experimentar y apropiarse del mundo que los rodea. Éstas, en el mundo globalizado e inseguro que nos toca vivir, están en relación directa con la habilitación (o no) que los adultos les otorgamos a las niñeces. ¿Somos sujetos con cuerpos o con corporalidades? Somos docentes como somos sujetos, somos sujetos como somos cuerpo. ¿Entonces, qué lugar ocupa nuestra corporalidad en nuestro desarrollo? Entendemos que las posibilidades que hemos tenido (o no) de ponerla en juego, nos acerca o nos aleja de un tiempo más abierto y más promisorio.

Palabras claves: Autobiografía, Cuerpo-Corporalidad, Educación, Investigación narrativa.

Abstract

From my own journey in the field of play, with children, youth, and adults of all ages and from different social classes, I proposed for this research to make visible the importance of the predisposition to play and to be playful, to commit and to embody for most adults who are in contact with childhood. Children's subjective construction is directly related to the options of appropriating the world around them, and to the different possibilities of experiencing it that are available to them. These, in the globalized and insecure world we live in, are directly related to the enabling (or not) that adults grant to children. Are we subjects with bodies or with corporealities? We are teachers, as we are subjects, so what place does our corporeality occupy in our own development? The possibilities we have had (or not) to put it into play place us in a more open, more promising present.



Keywords: Autobiography, Body-Corporality, Education, Narrative research.

Introducción

“Porque cada uno es lo que es y es el departamento de ciudad o la granja donde aprendió a caminar y los dioses en los que creyó, los juegos que jugó, las comidas que comió, los seres que amó, los poemas que leyó, los recorridos en su propia ciudad y estas son cosas que nos han hecho lo que somos y no se pueden contar de oídas”
Somerset Maugham

Más de veinte años de recrear, coordinar y generar espacios de juego me llevaron a leer, investigar, vivenciar, experimentar, pero por sobre todas las cosas a jugar. Jugar con chicas/os y grandes de todas las edades y de todas las condiciones sociales. En este andar se me fue haciendo claro que todos las/los chicas/os juegan... Sí, si tienen tiempo y lugar. El mundo globalizado ha acercado fronteras y al mismo tiempo ha alejado veredas y plazas. Hoy es fácil hablar con un pariente en Europa pero casi imposible para las/los chicas/os juntarse con el vecino a jugar a la pelota, a la escondida o a la rayuela. En la sociedad actual esta disponibilidad está absolutamente relacionada con lo que el adulto habilite o permita. Según Francesco Tonucci (2006) las ciudades se han vuelto un espacio hostil para sus habitantes, ya que su propia organización está pensada principalmente para el adulto productivo. El automóvil se ha consolidado como el dueño de las calles y los espacios públicos se visibilizan como zonas peligrosas. La sociedad, en general, propone como solución un esquema individual que justifica lo anterior en aras del “progreso”, pero a la vez sostiene un discurso de necesidad de atención a los hijos que genera cotidianidades contradictorias entre la vida acelerada y compleja y los tiempos valiosos de dedicación a la niñez. Las/los chicas/os no se pueden manejar solos, dependen permanentemente de la asistencia de los adultos para sus actividades perdiendo autonomía y reales posibilidades de encuentros con un otro, convirtiendo las casas en lugares de encierro y soledad (pero eso sí, ordenadas y pulcras).

Tomar conciencia de esto me llevó a cambiar el eje de muchas de las acciones que venía realizando y a enfocar el trabajo en talleres y charlas para adultos en donde visibilizar la importancia del juego y el jugar como ejes fundacionales del desarrollo de la niñez, centrando, de alguna manera, la mirada en la disponibilidad lúdica de los adultos (que conlleva en sí una disponibilidad corporal) que están en relación con las niñas (docentes, profes, acompañantes, padres, madres, abuelazgos y demases).

La conexión que los adultos/docentes/habilitadores tienen con su propio cuerpo, vehiculiza y plasma opciones y posibilidades en su rol. Un cuerpo docente sin cuerpo fosiliza, desde su propia negación, el cuerpo de los otros. Creo que, de alguna manera, Descartes sigue vivo en nuestros cuerpos actuales, haciendo necesario generar nuevas conexiones de vida para generar nuevas conexiones relacionales con nuestra propia corporalidad, nuestra fuerza de vida y nuestro placer. El problema es que la idea del placer es turbadora en una sociedad mutilada de su sensibilidad y su alegría (salvo en pantallas multicolor y sonidos envolventes). En este sentido, Val Flores (2017) recupera



una mirada develadora de la realidad escolar entendida como marco regulatorio y disciplinante de la corporeidad, tanto de los docentes, por ser condicionantes en la creación de identidades, como la de los alumnos, al ser desvalorizada y silenciada cualquier otra construcción subjetiva que salga de la heteronormatividad. La reflexión en torno a la fuerza que tiene el erotismo como energía vital, pone en juego nuestra propia mirada sobre el conocer y el conocernos (Flores, 2017).

En este repensar, me planteé como pregunta si nuestra biografía lúdica, lo que hemos jugado, las experiencias vitales de nuestra propia niñez tienen relación con nuestro ser y estar en el presente de hoy. Si de alguna manera, y sobre todo para los que estamos en relación con la niñez, esa memoria lúdica (emocional, motora, empática) nos influye, nos posiciona, o no tiene relación alguna con nuestro presente.

Hablemos de juego

Jugar o pensar en jugar, recordar a qué jugábamos despierta un sin fin de sensaciones, de emociones, de corporeidades presentes que se asientan en un pasado no tan diluido. Somos cuerpo, en el sentido más butleriano posible, construcción cultural y subjetiva desde la cuna (Butler, 2015). Somos y jugamos corporeidad, entramado indivisible que nos define.

Asimismo el juego es caos. Es incierto, es potencia, es alegría, es carcajada, es un otro con quien jugar, es un otro interno que se despliega y toma vuelo. Jugar rompe límites y desconoce imposibles. Es presente, franco y absoluto. Es estar, aquí y ahora, en un tiempo sin tiempo. Entonces ¿qué se juega cuando jugamos los adultos? ¿Qué se moviliza de nuestras memorias lúdicas? ¿Quiénes somos cuando jugamos? ¿Dónde quedó, en el hoy, el registro de la alegría, de la pasión, de la emoción que nos despertaba jugar?

Preguntas como disparadores que surgen a partir de mi experiencia, ya que siempre me llamó la atención la poca o nula predisposición para jugar y jugarse, para comprometerse y poner el cuerpo de la mayoría de los adultos que están en contacto con la niñez.

Tiempo de la niñez que vamos a tomar como el espacio oportuno para la indagación, la transformación y la identificación en relación a la conformación del yo sujeto (Wayar, 2018), ya que la niñez es el tiempo en el que somos por primera vez, y el contacto con y /a través del otro nos moldea como sujetos; la propia construcción subjetiva de las/los niñas/os está impregnada de las opciones de apropiarse del mundo que los rodea y experimentarlo en todas sus posibilidades. Compartimos lo propuesto por Dewey (2004), en relación a que nuestro sistema sensorial es el instrumento mediante el cual experimentamos las cualidades que construyen el entorno en el que vivimos. La niñez y su cuidado necesita entonces adultos presentes, permeables y atentos. Adultos presentes en el presente. Un presente en el tiempo, en el aquí y ahora como medida temporal y a la vez un presente en el ser, abierto a la oportunidad de que algo pase, nos pase. Adultos que se permitan afectar y ser afectados. Adultos disponibles. Disponibilidad entendida como la disposición interna de abrirse a lo diverso, a lo no controlado, a lo no pensado. como plantea Silvia Duschatzsky (2017). Y se está disponible en la medida en que nuestras propias matrices de aprendizaje nos lo permitan.

Diría George Vigarello (en González 2005) que el cuerpo es el primer lugar donde la mano del adulto marca a la niña/o, es el primer espacio donde se imponen los límites sociales y psicológicos que se le dan a su conducta, es el emblema en donde la cultura inscribe sus signos como si fueran blasones. Por tanto, ¿Cuánto de nosotros mismos jugamos en nuestro rol? Poner el cuerpo implica poner las emociones en juego, es abrir



la posibilidad de que el otro (estudiante/alumno/un otro) muestre las propias, y el campo de las emociones no es un campo seguro, ni medido, ni mucho menos controlable. Desde su propia singularidad, el adulto/docente, toma para sí la responsabilidad de generar nuevos relatos compartidos. Éstos nacen de la convicción de posibilitarles a los niños oportunidades de desarrollo. Sin embargo, no todos están predispuestos a liberar el potencial vital del juego, ya que animarse es provocar desorden y esta idea colisiona de frente con el estereotipo escolar. Nuestra praxis no está escindida de nuestra manera de ser y de vernos en el mundo. No se puede jugar sin cuerpo. Sin embargo se puede ser cuerpo y no jugar. Si los adultos, y sobre todo los docentes, somos espejo donde la niñez se mira, se proyecta, se encuentra y se construye sería bueno preguntarnos: ¿qué imagen corporal espejamos? y ¿qué potencia vital proyectamos?

Entonces ¿Hay que ser cuerpo para jugar?

Hablamos de cuerpos, nuestros cuerpos, cuerpos adultos disociados en recorridos de conocimiento empupitrizado, encuadrados y estructurados para no salirse del margen ni pintar fuera del borde, desarrollados en espacios quietos que han dejado mella. Cuerpos de la modernidad quebrantados, en donde la escisión entre razón y cuerpo/naturaleza y la jerarquía del primer término sobre su contraparte dejó una marcada separación dejándonos a nosotros y al mundo vacíos de significado (Quijano, 2000; Lander, 2000).

Compartimos con Sarah Ahmed (2015) la idea de que “Los cuerpos adoptan la forma de las normas que se repiten con fuerza a lo largo del tiempo”, y no podemos negar que nuestras trayectorias las hemos vivido en el marco de una heteronormatividad europeizante hegemónica, que nos impuso cuerpos ordenados, identidades preformateadas, sesgadas y vacías de potenciales deseos de vida.

Con una mirada que entrelaza en su ideario lo poético y lo político, Chiqui Gonzalez (2005) nos habla del cuerpo como alguien arrojado de su casa, como el que perdió la llave de sí mismo. En su texto invita a repensar cómo nos visualizamos y cómo nos posicionamos frente a nosotros mismos y nuestra corporalidad. Según la autora, de alguna manera aprendemos a portar un cuerpo, a poseerlo, a ser sus dueños y propietarios, a cargarlo como valija pesada, o pensarlo como objeto de cuidado. Y profundiza la idea al plantear que:

La herencia de la escisión fundante occidental de cuerpo/alma, cuerpo/espíritu, cuerpo/razón y hasta la atrevida dupla cuerpo/palabra, coloca al cuerpo como categoría de resto epistemológico, no sólo por su carácter dicotómico e incompleto, sino por su notoria pulverización después de atravesar el racionalismo cartesiano. Si lo que nos hace hombres es el pensar, nuestro cuerpo será carne, sostén, cadáver para investigar la anatomía, conjunto de engranajes o máquina biológica imperfecta, ya que su destino es perecer. Pero no será hombre, mujer o niño. (Gonzalez, 2005; 1)

Seguimos profundizando el tema y entonces tomamos a Merleau Ponty cuando nos habla de que es pertinente hablar de la corporeidad, entendiendo a ésta como la experiencia de ser cuerpo y profundiza en sus textos la idea de que “el mundo no es lo que yo pienso, sino lo que yo vivo” (Ponty 1975). Este autor entiende que el cuerpo se constituye en una unidad significativa (no objeto ni instrumento pasivo) dotado de sentido; la

corporeidad es el modo, es el vehículo de ser en el mundo, como centro de las relaciones de existencia con el medio y con los otros (Ponty, 1975; 100). En este sentido, Benjumea Perez (2004) comparte la misma línea, al manifestar que el dualismo cartesiano ha sostenido la idea de “tengo cuerpo”, como si el cuerpo fuera separado del sujeto o correspondiera a una realidad distinta a lo que, en definitiva, constituye la esencia del ser humano. Esta autora considera que el cuerpo no es objeto, sino la conciencia que se tiene de sí como sujeto, entendiéndolo como unidad porque allí se configuran todas las dimensionalidades del ser, y por lo tanto estamos hablando de Corporeidad. (Benjumea Perez, 2004). Sebastian Trueba, profesor del Departamento de Ciencias de la Educación, profundiza más al debate e invita a pensar en la corporeidad como construcción permanente, como simbiosis absoluta en donde ninguno de los aspectos biológicos, psicológicos, sociales, culturales o económicos pueden separarse de los demás (Trueba, 2022).

Sin embargo, y ya podemos respirar hondo abriendo más el pecho, enmarcada en los movimientos socio culturales de los últimos tiempos se percibe el surgimiento de “otra imagen del cuerpo, ya no concebido como instrumento al servicio del pensamiento formal, sino como lugar de placer y displacer, como área de representación, como eje del contacto, de la comunicación y de la relación signo-símbolo, de las fantasías que acompañan al ser humano en su desarrollo social e histórico” (Chokler en Porstein 2014). Un cuerpo sensible, capaz de hablar sin palabras y de apoyar a la palabra, dándole sentido. Un cuerpo narrador de su propia historia de huellas tónico-emocionales. Un cuerpo modelado socialmente y, a la vez, desafiantemente personalizado a partir de la vivencia individual de situaciones expresivas (Porstein, 2014). ¿Somos hoy otro cuerpo? ¿Les estamos dejando ser cuerpos más integrados a las niñeces? Poder re moldear nuestra propia matriz para abrir nuevas posibilidades es un trabajo permanente, diría casi cotidiano sobre nosotros mismos. Desafiante y a la vez necesario.

Retomando a la querida Chiqui Gonzalez (2005) ponemos en juego el entramado que propone al pensar que el cuerpo es un lenguaje y a su vez es el cruce de todos los lenguajes: espacio, tiempo, materia y energía; forma y significado, color, ritmo, sonoridad, luz, textura, volumen, todo está allí relacionado con el cuerpo en juego. En esta misma línea, para Pavlosky Jugar es jugarse, es entrar y salir de la locura, es no repetir, es no estereotipar, es mover el orden de las cosas, inventar caminos, transformar la mirada, simbolizar, movilizar reglas, convenir, crear, que en última instancia, es al fin, la gran operación del sentido (Pavlosky en González 2005). Compartimos la idea de que las/los niñas/os acceden a través de mundos simbólicos a su propia construcción de sentido y que estos territorios del símbolo no son la naturaleza, los inventamos, son artificiales y arbitrarios. En este sentido Chiqui Gonzalez (2005) entiende que la cultura es un entramado de inventos increíbles: el lenguaje del discurso verbal y escrito, el plástico-objetual, el sonoro, el visual, el matemático, el informático, inventos que constituyen la aventura de existir. Son históricos y colectivos. Contienen la memoria y facilitan la tarea de la imaginación. La autora nos propone que las/los chicas/os son sujetos de cruce donde el universo y los lenguajes dialogan sin cesar, y entiende que jugando es como hacen suyos los lenguajes y con éstos, construyen pensamiento divergente y sensible; es en el juego que encuentran un modo de hablarle al mundo y apropiarse de la cultura. De alguna manera el cuerpo en verbo es su entorno (González, 2005).



Inferimos entonces que el juego en sí es un productor de corporalidad. Una corporalidad vivida y experienciada, siendo que únicamente la tensión emocional de la experiencia, del descubrimiento, con las modulaciones tónicas que las sustentan, articulan los conocimientos, ya que nada puede integrarse realmente al ser que no pase primero por su organización tónico emocional (Calmels 2007; Scheines 1985; Rogers, 1986).

Por su potencia creadora vital, el juego estaría dentro de lo que Suely Rolnik (2019) llama dispositivos micro políticos de producción de subjetividad, ya que jugar construye sentido, acerca ajenos y potencia estrategias, modos de ser y estar en el mundo. Jugando se adquiere una conciencia distinta de sí mismo, una conciencia no terminada ni unívoca (Scheines, 1985).

Aquí nos debemos un alto para ir en busca de definiciones necesarias, ya que la palabra juego posee una noción abierta, polisémica y muchas veces ambigua del propio término, posibilitando una diversidad de relaciones y representaciones asociadas a él. En este sentido, Brugere propone que toda denominación de la palabra juego supone previamente un marco socio cultural transmitido por el lenguaje y aplicado a lo real (Brugere, 2020). La polisemia del término abre un campo de controversias semánticas que hace necesario la diferenciación terminológica del juego y el jugar (Kac, 2019; Pavía, 2006).

Entonces tomamos de Kac (2015) su definición del juego como un movimiento relacional subjetivo, una dinámica que hace al proceso de subjetivación de los seres humanos, sin importar la edad del jugador promoviendo la relación con uno mismo, con los otros y con la cultura. Jugar, para la misma autora es visualizado como una práctica subjetivante ya que a través de las reglas que los sujetos-jugadores crean y/o acuerdan, incluso jugando solos, el juego funda un nuevo orden (Scheines, 1998 en Kac, 2019).

En esta misma línea comparto mi posicionamiento: jugar es el hacer propio de la niñez y es educativo per se. Es en sus alas donde somos por primera vez y es en su cobijo que nos construimos, nos expandimos y nos reconocemos como un otro. Jugar implica habilitar un tiempo de experienciación que abre y enlaza nuevas/viejas sensopercepciones, co creando nuevas posibilidades de constitución de los propios sujetos. Podemos decir que se asemeja al poder de la energía de vida del erotismo y su ausencia deja de lado todo su potencial creativo (Barone Zalloco y Diaz, 2020).

Este trabajo se posiciona, entonces, en la búsqueda de entramar miradas y sentires que acompañen la idea nodal, que afirma que el jugar construye subjetividad, que nos construimos como seres sociales a través de las experiencias lúdicas y que la revitalización y la visualización de éstas en el mundo adulto pueden reconfigurar nuestra manera de pensarlas (nos) y vivirlas (nos).

Nuestra trama, hoy, se nutre a partir de este pequeño montaje de ideas sobre el juego y el jugar:

La educadora Graciela Scheines (1998), fue una de las primeras investigadoras sobre el juego y el jugar de nuestro país y nadie mejor que ella para resumir su esencia:

El juego no es una actividad como cualquier otra. Es tan mágica como un ritual, ata y desata energías, oculta y revela identidades, teje una trama misteriosa donde entes y fragmentos de entes, hilachas de universos contiguos y distantes, el pasado y el futuro, cosas muertas y otras aún no nacidas se entrelazan armónicamente en un bello y terrible dibujo. Jugar es abrir la puerta prohibida, pasar al otro lado del espejo. Adentro, el sentido común, el buen sentido, la vida "real", no funcionan. La identidad se quiebra,



aparece en fragmentos reiterados de uno mismo. La subjetividad (acostumbrada a estar sujeta, sumergida y subyugada) se expande y se multiplica como conejos saliendo uno tras otro de una galera infinita (Graciela Scheines, 1998; 14)

Para John Huizinga, (1972), autor de *Homo ludens* y considerado uno de los principales investigadores sobre esta temática, no hay nada más serio que el juego ya que éste es el germen de la cultura y de la civilización. Para este autor el ser humano propende de forma natural al juego, y gracias a él crea, no sólo las reglas del mismo, sino también las del derecho y las normas básicas de la cultura y la convivencia, normas que configuran el esqueleto invisible de la civilización. No habría civilización y cultura sin normas, sin acuerdos, sin convenciones sociales (Huizinga, 1972). Sumando miradas, Pellegrinelli, (2021) plantea que al jugar, se conforman una diversidad de relaciones inapresables, cambiantes y puntos de contacto de distinta naturaleza, de tramas, de intersubjetividades diferentes, siempre abiertas al devenir de nuevas maneras de relacionarse y afectarse. Una multitud heterogénea que es más que la suma de individualidades, es un cuerpo colectivo del juego. Éste, no es esta suerte de habitación biológica donde eventualmente reside un sujeto, sino el cuerpo vital formado por todas las personas y todo lo que existe, ese que Suely Rolnik llama el gran cuerpo vivo de la biósfera, un cuerpo hecho de fuerzas vitales, con todos los elementos que la componen incluidos nosotros (Rolnik en Pellegrinelli, 2021).

Destacamos que nuestro análisis se enfoca en un tipo determinado de juego (no representa la totalidad del universo lúdico), un juego que implica un cierto grado de compromiso corporal y que asume dar espacio a la libre expresión de cada sujeto. Es entonces que tomamos lo manifestado por Víctor Pavía (2006) especialista contemporáneo e investigador, cuando plantea dos variables fundamentales para comprender el juego: por un lado, la forma que los juegos adquieren y por otro, el modo particular de jugar. Esta última, entiendo, es una categoría central para comprender cómo el jugar se corporiza y se vivencia desde cada sujeto en particular en base a su propia biografía. Pavía (2006) propone por un lado que la forma pertenece al orden estricto de la actividad en sí misma, a su apariencia singular y a sus requisitos (aquellos que representan el sentido propio del juego y sus reglas). En tanto que el modo es más subjetivo, pertenece al sujeto, a la manera particular que un jugador adopta al ponerse en situación de juego. Parafraseándolo podemos decir que analizar el juego es como intentar estudiar un ovillo de lana: a medida que se lo desenreda para ir en búsqueda de sus secretos el objeto se va desarmando hasta quedarnos solo con la lana, con los jugadores y el sentido que estos le están dando al juego que están desarrollando (Pavía, 2006).

El modo de jugar habla de una perspectiva particular y personal que, sin embargo, no opera aislada de su contexto social e histórico. El modo reproduce matices de un jugar aprehendido. Disposición personal enmarcada en una realidad histórica, explicitada a partir de los habitus corporizados de los sujetos en los contextos sociales que los configuran y del cual emergen en relación con las condiciones de vida (Gerlero en Pavía, 2006). Disposición personal que conlleva implícita una disposición corporal, una forma de hacernos presentes, de ser y estar en el mundo, una corporeidad entretejida en la vida cotidiana y moldeada por el contexto social y cultural (Le Breton, 2002).

Podemos decir entonces que jugar es antiproduktivo, políticamente incorrecto, y contiene en sí mismo la fuerza disruptiva de su propia esencia. Para jugar es necesario indisciplina los cuerpos, desordenar y caotizar el mundo, desarmarlo para poder volver a



rearmarlo tantas veces como haga falta. Daniela Pellegrinelli (2021) nos dice que jugar es desobedecer, desobedecer lo primordial: el modo en que está armado el mundo, la desobediencia es lo que da libertad, es la necesaria irreverencia, iconoclasia que hace falta para cambiar el mundo, porque ¿cómo transformar el mundo sin desobedecer? Y para Graciela Scheines (1998) “jugar es disruptivo en esencia, posee características tan mágicas como un ritual, ata y desata energías, oculta y revela identidades, teje una trama misteriosa (...) con hilachas de universos contiguos y distantes, con el pasado y el futuro. Jugar es abrir la puerta prohibida, pasar al otro lado del espejo”

Sin embargo, no todas las formas de juego pueden movilizar las fuerzas de creación de una comunidad, el juego también puede ser estratégicamente sometido al mercado y a la sociedad del rendimiento. Según Pellegrinelli (2021) al acotarse a una forma y a una edad determinada pierde su estatus colectivo enmarcándose en una concepción hegemónica ligada a las teorías del desarrollo, delimitando su alcance temporal y modelando a la medida de destrezas y habilidades muy precisas, más ligadas a un modo productivista de entender el mundo que a su esencia portadora de potencia vital creadora.

Una idea central, en este desenrollar la lana para ir en busca de las categorías a destacar, es la de que jugar es una experiencia en todas sus dimensiones. Es, en palabras de Larrosa (2011), “algo que me pasa”, un algo que está por fuera (principio de exterioridad/alteridad) pero que me sucede, ya que es en mí donde la experiencia tiene lugar (principio de subjetividad), y como tal entonces, es subjetivante y transformadora (Larrosa, 2011); es esa sensación irreductible de que algo nos ha modificado en nuestra percepción, la de nosotros, (o del entorno social en general), cuando accedemos a la reflexión sobre ellas (Dewey, 2004). Coincidimos entonces con la premisa de que la experiencia me forma y me transforma, por tanto está implícita la relación entre la idea de experiencia y la idea de formación. El resultado de una experiencia es la formación o transformación del sujeto de la experiencia.

Volviendo a la idea central del juego y el jugar, cuando estos se desarrollan en modo lúdico, es decir cuando el jugador está presente y disponible en todos sus sentidos, presto a entregarse a que el juego le suceda, lo atraviese en un modo único particular propio (no hay dos formas de jugar iguales, en tanto no hay dos sujetos iguales), indefectiblemente está abierto a que algo pase y al mismo tiempo está predispuesto a recibir algo externo que “le” va a pasar dejando una huella, una marca, un rastro. Por otro lado, *per* (de *ex-per-iencia*) deviene de un término radical indoeuropeo para palabras que tienen que ver con travesías, con pasajes, camino o viajes. Podemos decir que, cuando juega, estamos en presencia de un sujeto que va en busca de una nueva aventura, asumiendo los riesgos que ésta le proponga (Larrosa, 2003). En el mismo sentido, el pedagogo italiano Francesco Tonucci, afirma que:

El niño vive en el juego una experiencia rara en la vida del hombre: la experiencia de enfrentarse por sí solo a la complejidad del mundo; él, con toda su curiosidad, con todo lo que sabe y con todo lo que desea saber, con todo lo que no sabe, frente al mundo, con todos sus estímulos, sus novedades, su atractivo. Y jugar significa recortar para sí mismo cada vez un trocito de este mundo: un trocito que comprenderá a un amigo, a objetos, a reglas, un espacio a ocupar, un tiempo para administrar, un riesgo para correr. (...) Y ningún adulto podrá medir o prever la cantidad de aprendizaje de un niño que juega, pero esa cantidad será siempre superior a lo que nosotros, adultos, podemos imaginar. (Tonucci, 2006)



Cuánto aprendemos, nos formamos o nos transformamos en una experiencia, es algo que no se puede medir y muchas veces es casi imposible expresar sin un tiempo de reflexión, (Dewey, 2004). Obviamente dependerá de la edad y del momento de desarrollo en el que nos encontramos para que ésta se lleve a cabo con mayor o menor profundidad. Muchas veces surge la dificultad de poder poner en palabras lo que nos pasó por el cuerpo, por los sentidos, lo que nos emocionó, nos movilizó y por ende nos transformó. Como dice Contreras: “Paradójicamente necesitamos palabras para darnos cuenta de su imposibilidad de dar cuenta con ellas de la experiencia” (Contreras,2009).

Retomando a Víctor Pavía (2006) jugar implica siempre jugar-se, ya que nadie puede hacerlo por mi, y esta opción está en relación directa con el grado de confianza y permiso que cada uno (sujeto/ jugador) se habilite. Confianza (nada malo puede suceder) en que este espacio de ilusión es un espacio protegido, confianza en el otro con el que acuerdo el juego y permiso para disfrutar de este momento de “irrealidad” para explorar y equivocarse. La confianza y la libertad o los permisos que nos otorgamos a nosotros mismos se desarrollan progresivamente en la medida en que el contexto acompañe, contenga y propicie. En este sentido, pensando en qué momento de nuestras propias trayectorias dejamos de jugar, dejamos de ponernos en “modo lúdico” me pregunto cuánto de desconfianza, inseguridad y de descrédito de la fantasía y de la propia imaginación en pro de actividades/juegos “serios” fuimos construyendo en nuestro andar por los distintos espacios de nuestra trayectoria de vida.

Bucear en nuestras propias biografías lúdicas nos conecta con el entramado primario de nuestra configuración subjetivante. Somos cuerpo y en él anidan todas las experiencias, archivos psico corporales a los que volvemos en busca de lo que Val Flores propone como “aquello que se guarda, que resiste el flujo de la desaparición, que por alguna razón permanece, se atesora, se cultiva, se preserva” (Flores en Saxe, 2021).

Cerramos este trabajo, este primer intento de juego, con la intención de seguir movilizand o ideas estancas, replantear roles y posicionamientos de los adultos que están en contacto con las niñeces y particularmente en nuestro rol de cientistas poner en juego la idea de que el pasaje por la escuela nos remita a unos de “esos lugares que luego recordaremos, quizás, como uno de esos momentos en que fue posible transformarse uno mismo por la presencia de otros y otras diferentes” (Skliar, 2017)

Con Daniela Pellegrinelli (2021) me alío en concebir al juego como una práctica emparentada con ciertas expresiones del arte, “el juego vendría a ser esa partícula de tiempo y de espacio que nos da la chance, como si fuésemos arquitectos improvisados pero asertivos, de abrir boquetes en la realidad y redefinir la perspectiva desde donde mirar de nuevo todo. Estamos en el mundo, pero de otra forma” (Pellegrinelli, 2021; 36). La niñez necesita adultos que se reconozcan como adultos atentos, amorosos, permeables, habilitadores, presentes y jugados.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2015). La política cultural de las emociones. México: Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Barone Zallocco, O y Díaz, S (2021) “Devenir mujer menstrual. Escrituras entre género, cuerpxs y performance en la obra de Effy Beth”. Revista Interinstitucional Artes de Educar- RIAE. Artículo en estado de publicación
- Bach, R (1970). Juan Salvador Gaviota. México, FCE.



- Benjumea Pérez, Margarita María- (2004) La Motricidad, Corporeidad Y Pedagogía Del Movimiento En Educación Física Un asunto que invita a la transdisciplinariedad Ponencia presentada en el III Congreso Científico Latino Americano – I Simposio Latino Americano de Motricidad Humana. Universidad Metodista de Piracicaba UNIMEP. Brasil,
- Blanco, M. (2017). “Investigación Narrativa y Autoetnografía: Semejanzas y Diferencias”. *Investigación cualitativa*, 2(1) pp. 66-80
- Bolívar, A (2002) “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.
- Breuer, F., Mruck, K., & Roth, W. (2002). Subjetividad y reflexividad: una introducción. In *Forum Qualitative sozialforschung/forum: Investigación social cualitativa*.
- Brugere, G (2020) *Juego y Educación - Prometeo Libros - Bs As Argentina*. Butler, J. *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Bs As Paidós.
- Denzin, N. (2017) “Autoetnografía Interpretativa. Investigación cualitativa”, 2(1), pp. 81-90. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01036>.
- Denzin, N. & Lincoln, Y (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I*. Barcelona: Gedisa.
- Denzin, N & Lincoln, Y (2012) *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación educativa. Vol. II* Barcelona: Gedisa.
- Dewey, J (2004). *Experiencia y educación* Editorial Biblioteca Nueva, S. L.
- Duschatzky, L (2017). De la elección a la decisión de ser docente. Conferencia en las Jornadas de Formación Docente “Entre Trayectorias”. Mar del Plata, Instituto Superior de Formación Docente 19.
- Eisner, E (2015). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Buenos Aires, Paidós.
- Freire, P (2002). *Pedagogía Del Oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI (Introducción / Capítulo IV).
- Imen, P (2014). *Las Expediciones Pedagógicas: Construyendo Una Educación Emancipadora Desde Y Para Nuestra América*. *Revista Idelcoop*, 115-133
- Luhmann, S (2018). ¿Cuirizar /cuestionar la pedagogía? O, la pedagogía es una cosa bastante cuir. Herczeg, G y Adelstein, G (traductoras). *Pedagogías transgresoras*. Santa Fé: Bocavulvaria.
- Flores, G , Porta, L y Martín Sánchez, M (2014). *Hermenéutica y narratividad en el discurso cualitativo de la Educación*, en *Revista Entramados. Educación y Sociedad*, de la Facultad de Humanidades de la UNMDP, Argentina, 69-81.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- González, Chiqui (2003) Conferencia “Cuerpo, juego y lenguajes” -«El mundo en juego. Encuentro de educación y cultura sobre el porvenir de la infancia» Secretaría de Cultura y Educación de la Municipalidad de Rosario. Centro de Expresiones Contemporáneas, 30 de junio de 2003. - [Cuerpo, juego y lenguajes | Chiqui Gonzalez](#)
- González, Chiqui (2005) Clase “Los niños: soñadores de palabras ” (Un trabajo sobre la actuación verbal) [Los niños: soñadores de palabras | Chiqui Gonzalez](#)
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. (2012). *Controversias paradigmáticas, contradicciones y*



- confluencias emergentes. En N. K.
- Gurdian Fernández, A. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. Costa Rica: CECC y AECL.
- Huizinga, J (1972) Homo Ludens. Madrid, Editorial Alianza.
- Kac, Monica (2019) Volumen 2: El juego y el Jugar en el Jardín Maternal. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Lander, E. (Julio de 2000). Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocentrico. En la Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas (pág. 246). CLACSO
- Larrosa, J y Skliar, C (2011) Experiencia y alteridad en educación - Homo sapiens Ediciones Santa Fe Argentina
- Le Breton, D. (2018). La sociología del cuerpo (Vol. 99). Siruela
- Maggio, M. (2018). Reinventar la clase en la universidad. Buenos Aires: Paidós.
- Manifiesto de los chicos - [Manifiesto de los chicos | Chiqui Gonzalez](#)
- Merleau-Ponty, M., & Cabanes, J. (1975). Fenomenología de la percepción (pp. 219-222). Barcelona: Península.
- Moreno, Ines (2005) El juego y los juegos. Buenos Aires, Editorial Lumen-Humanitas
- Pavía, V (2006) Jugar de un modo lúdico -EL juego desde la perspectiva del jugador - Edición Novedades Educativas -Bs As Argentina
- Pavia,V (2021) Con-vivir en modo ludico - Cuando la escuela entra en el juego - Editorial Espiritu Guerrero
- Pellegrinelli, D (2021) Jugar es desobedecer. Algunas ideas para discutir la relación entre literatura, juego y escuela. Material Curso “Juguetes, artistas y territorios lúdicos”.
- Pellegrinelli, D (2021) Jugar en el mundo ancho y ajeno. Apuntes para liberar al juego de la jaula de la utilidad. Conferencia Museo de Arte E Minicelli Santa Cruz /20 de mayo 2021.
- Peña Vera, T; Pirela Morillo, J. (2007) La complejidad del análisis documental Información, cultura y sociedad: Revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas, Num. 16 Universidad de Buenos Aires.
- Porta,L. y Aguirre, J. (2018) “Autoetnografía como modo de habitar sensibilidades e sentidos da investigação narrativa” en Guedes, A y Ribeiro, T. Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas. São Paulo: Papirus
- Porta, L. y Yedaide, M. M. (2015) “La investigación biográfico-narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores”. Revista Sophia. Vol (2)1. Pp. 177-191.
- Porta, L y Flores, G (2017) Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico - Revista del IICE /41 (Enero-junio, 2017) DOSSIER 35
- Portal, L,Alvarez Z. y Sarasa C -(2010)La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables - Revista de Educación es una revista de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Porstein, Ana (2014) Cuerpo juego y movimiento en el nivel inicial - propuestas de educación física y expresión corporal. Ediciones Homo Sapiens
- Quijano, Anibal. (Julio 2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires, Argentina: CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Ramallo, F (2019) “Paulo Freire con glitter y pañuelo verde: Notas cuir para educadores”



- Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 24, n. 52, p. 101-122.
- Ramallo, F (2023) Sin-tesis: Flujos sensoriales de la investigación en Educación. Revista Debates Insubmissos Año 6, v.6. Pp. 306-328.
- Ribeiro, T (2022) Carta mínima para investigadores minúsculos. Revista de Educación N°21, pp. 97-110.
- Ribeiro, T; Souza, R y Sances, C (2018) Conversa como metodología de pesquisa, por que nao?. Rio de Janeiro, Ayvu.
- Ricoeur, P (1983) Temps et recit. Paris, Editions du Seuil.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.
- Rolnik, S (2019) Esferas de la insurrección Apuntes para descolonizar el inconsciente. Buenos Aires, Tinta Limón.
- Sautu, P. (2005) Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires: Clacso
- Saxe, F (2021) Disidencias sexuales - Un sistema geoplanetario de disturbios sexo-subversivos-anales-contra-vitales. Buenos Aires, Ediciones UNGS.
- Scheines, Graciela (1998) Juegos inocentes, juegos terribles - Eudeba
- Schettini P. y Cortazzo I. (2016) Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa - Edulp - Facultad de trabajo social - Universidad Nac de La Plata
- Skliar, C (2017) Pedagogías de las diferencias - Editorial Noveduc
- Souza Santos, B. (2010). Capítulo 2: Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. Montevideo: Trilce
- Taylor, & Bogdan. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Tonucci, F. (2006). La Ciudad de los Niños . Unicef Argentina - Losada.
- Trueba, S. (2022). El multiverso corpóreo (o basta de poner el cuerpo -segunda parte). Entramados, Vol. 9, N°11.
- Valles, M. (1999). Técnicas Cualitativas de Investigación social Reflexión Metodológica y síntesis profesional Editorial Síntesis
- Vasilachis de Gialdino I, (2006) Estrategias de Investigación educativa - Biblioteca de Educación Gedisa Editorial
- Wayar, M (2018). Palabras de fuego: Teoría travesti-trans sudamericana. Travesti/ Una teoría lo suficientemente buena. Buenos Aires, Muchas Nueces.
- Yedaide, Porta & Ramallo (2021) Alter(N)Ando Las Condiciones De Autoridad De La Investigación Narrativa Contemporánea: Amarres, Enredos Y Desgarros
- Yedaide, M. M. (2016). Condiciones para una investigación narrativa por demanda. III Jornadas de Investigadorxs, Grupos y Proyectos en Educación en Educación. Mar del Plata, 27 y 28 de junio.

Notas

¹ Licenciada en Ciencias de la Educación y Profesora Nacional de Educación Física. Ludotecaria e investigadora del Juego y el Jugar, Creadora y directora de la ONG Derecho a Jugar, generadora de la Ordenanza Municipal que decreta el Día del Derecho a Jugar en Mar del Plata. Correo electrónico: mlauragalasse@gmail.com



HUEVO CÓSMICO, UTOPIÁS AMBIENTALES Y MEMORIA ANCESTRAL

COSMIC EGG, ENVIRONMENTAL UTOPIAS, AND ANCESTRAL MEMORY

Julieta Mirella Paladino Ottonelli¹



ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/6gib8on0b>

Resumen

El concepto del “huevo cósmico” ha permeado diversas culturas y mitologías a lo largo de la historia, simbolizando la fuente primordial de la creación, el nacimiento del universo y el potencial para una nueva vida. Este artículo profundiza su interrelación como arquetipo universal con el surgimiento de utopías ambientales y la resonancia de la memoria ancestral. Explora cómo estos temas interconectados se entrelazan para dar forma a nuestra comprensión del lugar de la humanidad dentro del cosmos y nuestra responsabilidad hacia el planeta. La preservación del conocimiento ancestral a menudo representa el surgimiento del orden a partir del caos, la transformación del potencial en actualidad y la naturaleza cíclica de la existencia. Este arquetipo sirve como una poderosa metáfora para comprender la interconexión de todas las cosas dentro del universo. La memoria ancestral, que abarca la sabiduría y las experiencias colectivas de las generaciones pasadas, juega un papel crucial en la configuración de nuestra comprensión del arquetipo del huevo cósmico. A través de la narración de historias, las tradiciones y las prácticas culturales, el conocimiento ancestral preserva el significado de este símbolo, conectándonos con nuestros orígenes en visionado un futuro sostenible para nuestro planeta.

Palabras clave: Huevo cósmico, Memoria ancestral, Investigación narrativa, Utopías ambientales.

Abstract

The concept of the “cosmic egg” has permeated various cultures and mythologies throughout history, symbolizing the primordial source of creation, the birth of the universe, and the potential for new life. This article delves into its interconnection as a universal archetype with the emergence of environmental utopias and the resonance of ancestral memory. It explores how these interconnected themes intertwine to shape our understanding of humanity's place within the cosmos and our responsibility towards the planet. The preservation of ancestral knowledge often represents the emergence of order from chaos, the transformation of potential into actuality, and the cyclical nature of existence. This archetype serves as a powerful metaphor for understanding the

interconnectedness of all things within the universe. Ancestral memory, encompassing the wisdom and collective experiences of past generations, plays a crucial role in shaping our understanding of the cosmic egg archetype. Through storytelling, traditions, and cultural practices, ancestral knowledge preserves the significance of this symbol, connecting us with our origins and envisioning a sustainable future for our planet.

Keywords: Cosmic egg, Ancestral memory, Narrative inquiry, Environmental utopias.

Introducción

“Cuando nos encontramos frente a un desierto, no debemos huir, sino cruzarlo. La vida es rebelión, no complacencia. Seremos semillas en el mundo y la vida se activará allí donde nos encontremos: en cualquier lugar, en ese lugar que es el nuestro”(Ailton Krenak, 9 de marzo de 2020).

En principio todo fue nada. El principio es un cero que encierra la totalidad, los comienzos y finales. La serpiente del Uróboros es en definitiva una simplificación simbólica de la totalidad de los principios de la existencia. En principio, ¿el huevo o la gallina?

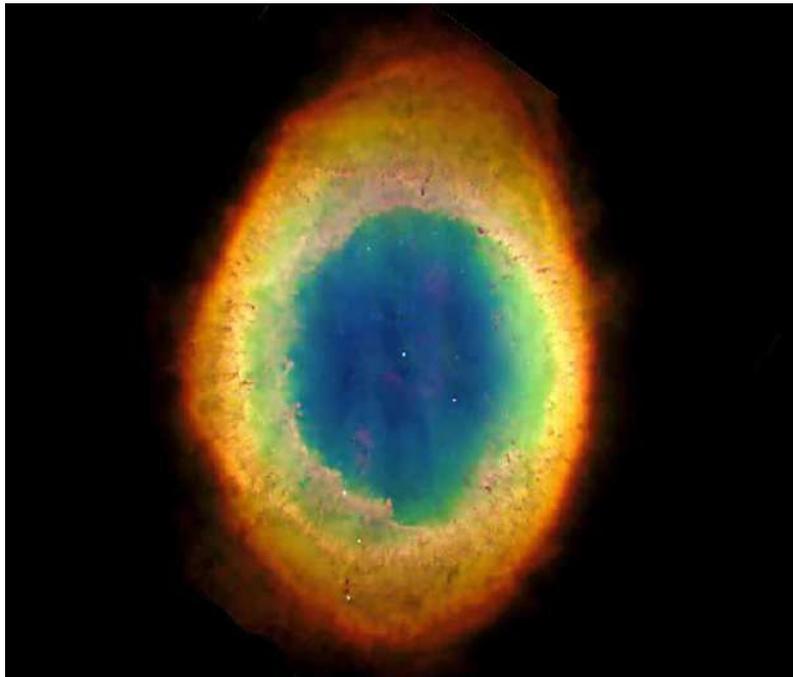


Imagen 1. Nebulosa M57 de la constelación de Lyra, intervención de fotografía digital

Iniciar estas líneas con la idea del huevo cósmico para evocar la interconexión de los elementos que componen el todo, lo uno, la unidad de todas las cosas. En un mundo académico donde las disciplinas estancas parecieran borrar los hilos que interconectan las redes micelares de la existencia, la necesidad de recurrir a la teoría sistémica, entendida desde la visión de Fritjof Capra, quien describe el mundo compuesto por sistemas interconectados. Efectivamente, los sistemas vivos tienen propiedades

emergentes que no pueden explicarse por las propiedades de sus partes individuales, ya que son el resultado de las interacciones entre las partes del sistema.

Por lo tanto, se me hace necesario empezar por el ‘principio de los principios’, por ese parto cósmico, creador de vida. Para luego bosquejar apenas algunas reflexiones sobre este complejo mundo multiforme y mutable. Lo que sigue es una autorreferencia ineludible a este ser que se narra desde una “objetividad feminista”, una objetividad encarnada de “conocimientos situados” (Haraway, 1991). Este yo que les habla desde su composición inter-subjetiva y el camino de mi propia existencia, mis particularidades culturales, personales e históricas que, inevitablemente, condicionan mi pensamiento, cual prisma multifaz.



Imagen 2. Encuentro de terapias holísticas en el Asilo Unzué, 6 de octubre 2019.

Una imagen siendo una con el cosmos en un encuentro de seres justo en mi aniversario natal. Parirme al cielo en la resignificación constante de mi andar. ¿Qué Julieta era aquella de esa foto? ¿Qué Julieta es esta que aquí les escribe y que en segundos será siempre una nueva diferente versión de sí misma?

Un cuerpo expansivo que en esa imagen se entregaba sin saber de las vivencias que en los siguientes años le tocaría acuerpar. Célula tras célula interconectada en las memorias de mi carne, reactualizándome en cada nuevo despertar, experimentar, “performar”. Sin dudas, este ser se redefine en la “performatividad” (Butler, 1990) de su hacer. Esta fotografía anticipaba años de “activismo” ambiental que me conectarían (y me seguirán tejiendo) con un entramado de comunidades que defendemos los múltiples territorios (todas las tierras una Tierra) ante los constantes avances de empresas, gobiernos, multinacionales, entidades anónimas, medios masivos de comunicación, ficciones. Todo un sistema de “extractivismo” voraz que atenta sobre la existencia con la bandera del progreso, enmascarando los reales límites de un planeta que hoy se encuentra en colapso. Efectivamente los “riesgos” y consecuencias de este presente sistema de consumo son omitidos constantemente y aceptados como parte del progreso, a tal punto que “no existe un elenco exhaustivo, reconocido con unanimidad, sobre los desastres

vinculados al mundo de la industria” (Pinto, 2022)². Los medios de comunicación tapan los desastres, los minimizan o, en tal caso, hablan de consecuencias sin nunca referirse a las causas.

Es así que somos las propias comunidades afectadas quienes nos tomamos la tarea de generar resistencias y reivindicaciones de los propios derechos vulnerados para limitar el avance de la maquinaria de muerte del Antropoceno. Somos un entramado de seres que llevamos a cabo la práctica de pensar y sublevarnos, un accionar cuyo motor no se agota en la individualidad, sino que se origina “en los efectos de las fuerzas del mundo que habitan en cada uno de los cuerpos que lo componen”, sus expresiones singulares plasmadas en lo común. Nos constituimos así en sujetos colectivos detentores de un poder expansivo, polinizador y sinérgico (Rolnik, 2019) que nos permite ser mucho más que la unión de las partes. Claramente no representamos la totalidad de la sociedad, pero intentamos defender nuestros cuerpos territorios frente a avasallamientos que van contra la vida y las libertades. Estas asambleas, todos estos movimientos (inclusive el Atlanticazo) se corresponden con el concepto de “micropolíticas”, que implica “constituir espacios por fuera del Estado, mantener en ellos un modo de vida alternativo, en acción, sin proyecciones teleológicas ni aspiraciones a la transformación del conjunto de la sociedad” (Rivera Cusicanqui, 2015).

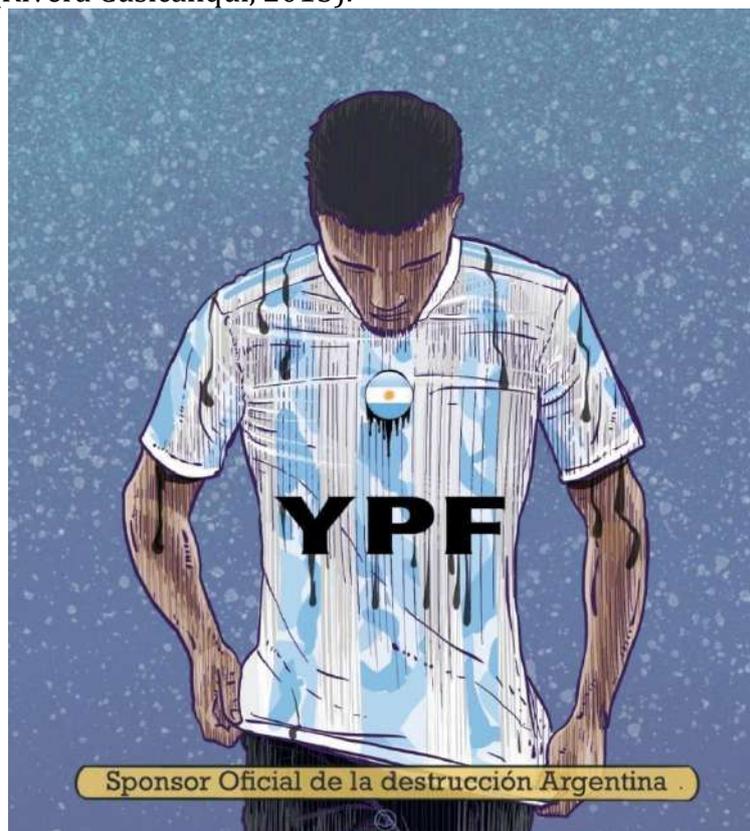


Imagen 3. Ilustración de Javier Almirón para el Atlanticazo.

En lo que respecta a mi propio camino, en la zona de Mar del Plata son múltiples las problemáticas que nos afectan en el cuerpo colectivo y las vemos reproducirse en diferentes lugares de la costa, de Argentina, de Latinoamérica y hasta del mundo. Experiencias que fui sabiendo de primera mano al conocer, a lo largo de estos años, otrxs “activistas” que también se movilizaban en defensa de nuestra casa común. Son

tantas, innumerables, las causas que nos afectan (subrayo el “nos”): deforestaciones, incendios, megaminería, explotación petrolera, litio, monocultivos, meggranjas porcinas, pandemias zoonóticas y la lista podría seguir y seguir. En lo local, las fumigaciones del cordón fruti-hortícola, el constante avasallamiento del espacio público y las reservas forestales por mano de empresas privadas (avaladas por el Municipio), la contaminación del mar, la pésima gestión de residuos urbanos, la sobrepesca y, la que más me atravesó en los últimos 4 años, el proyecto de petroleras en el mar.

Ante tanta complejidad de problemáticas y el número aún bastante pequeño de personas activas en estas causas (en relación al total de la población), el mayor desafío seguramente sea aunar criterios y sumar causas y reivindicaciones. Y ¿desde qué enfoque expresar la complejidad de un mundo dónde un patriarcado capitalista está arrasando con la vida? ¿Antiextractivismo, ecofeminismo, antiespecismo, anticolonialismo, pueblos indígenas?

Todos estos movimientos sociales tienen en común la defensa de los cuerpxs violentados por un sistema de objetivización de los roles que ha vuelto todo lo que existe una mercancía, un bien de consumo. Durante años estas reivindicaciones se movieron por caminos independientes. Es momento de entretrejer las causas y encontrar las interconexiones que potencian la defensa de la vida.

¿Rebelión o extinción? Imaginar en tiempos de colapso sistémico

“El capitalismo mundial integrado, habiendo ya devastado casi por completo las fuerzas materiales del planeta, se dirige ahora a la expropiación total de nuestras fuerzas inconscientes” (Preciado, 2018)



Imagen 4. Corte de ruta previo al primer Atlanticazo - 31 de diciembre 2021.

“Rebelión o extinción” es el lema de un grupo de activismo ambiental británico que surgió en octubre del 2018. Planteando acciones de desobediencia civil no violenta para obligar a los gobiernos a tomar medidas urgentes frente a los puntos de inflexión del cambio climático, la pérdida mundial de biodiversidad, y el colapso ambiental y civilizatorio eminente. En muy poco tiempo el movimiento llegó a la Argentina (de la mano de la politóloga Flavia Broffoni) y actualmente cuenta con subgrupos en todo el mundo. Este es uno de los tantos activismos que surgieron en los últimos años y realizan actos de “desobediencia civil” para lograr captar la atención de los medios de comunicación. Muchas veces, sin embargo, siendo ridiculizados por los mismos medios o mostrados como vándalos, como ha sucedido con las recurrentes acciones de “Just Stop Oil”, quienes suelen tirar pintura (lavable) sobre cuadros famosos.

El motor detrás de este accionar “extremo” es la sensación de urgencia cada vez más grande, respaldada por las constantes advertencias de un sector de la ciencia que nos dice que ya hemos llegado a un punto de no retorno. De hecho hay una entera pata científica dentro de XR (Extinction Rebellion), cuyo movimiento toma el nombre de “Scientist Rebellion”, confirmando que el panorama que tenemos delante es desolador. Aún así, en muchos ámbitos políticos reina el negacionismo, eligiendo habilitar innumerables proyectos extractivos de empresas multinacionales que se están quedando hasta con las fuentes de agua potable³. Y, aún peor, ante semejante panorama pareciera que no hay soluciones suficientes o simplemente la energía está puesta mayoritariamente en contraponerse al modelo existente.

La magnitud de las problemáticas que enfrentamos nos demanda el esfuerzo de imaginar múltiples soluciones. Sin embargo, en la actualidad las imágenes están siendo controladas por ficciones, películas, series, videojuegos, que nos reiteran una y otra vez las mismas historias con distintos personajes o escenarios. Pasamos la mayor parte de nuestro tiempo libre consumiendo vorazmente historias (la mayoría cargadas de gran violencia) contadas de manera semejante, que vemos por rutina, adicción y pereza. Las imágenes onnipresentes de la sociedad del espectáculo (Debord, 1967) que ahora, mediante múltiples dispositivos móviles y pantallas simultáneas, nos acompañan siempre que nuestros ojos permanecen abiertos, y aún en nuestros sueños.

Ante la situación crítica de nuestro imaginario colectivo y esta pereza de exceso de estímulos, surge *La grande estinzione: immaginare ai tempi del collasso*. Este manifiesto, del filósofo italiano Matteo Meschiari, nos dice justamente que para hallar soluciones, ante la inminente extinción, debemos también encontrar nuevas maneras imaginar. Entendiendo la imaginación como una forma de resistencia, como un plan colectivo capaz de salvarnos a todes (Meschiari, 2019). ¡Y ese es nuestro gran desafío!

Las películas de ciencia ficción y de futuros distópicos, que abundan hoy día, nos han hecho creer que “el fin de los tiempos”, o colapso civilizatorio, llegará de una sola vez, casi como el meteorito de “Don’t look Up!”. Sin embargo, el “colapso” sucede a diario en una serie innumerable de pequeños eventos que van escalando en magnitud y frecuencia: inundaciones, aluviones, incendios, maremotos, tornados, terremotos, erupciones volcánicas, entre tantos. El colapso va llegando de a poco, pero ya está aquí: en cada bien natural que se está viendo agotado por el sobregiro que estamos generando. Sucesos que antes eran esporádicos, se ven amplificados en tiempos del Antropoceno. Aunque todavía falte para que la comunidad científica se ponga de acuerdo en bautizar una nueva era geológica con dicho nombre, es innegable que las grandes modificaciones extractivas que la mano humana llevó a cabo sobre la faz de la tierra tienen sus

consecuencias. Tan simple como una maqueta de colegio⁴: si arrasas una selva, ya no habrá árboles que absorban el caudal de aguas de las lluvias y, por consiguiente, los aluviones serán inevitables. Y los ejemplos abundan en este planeta arrasado. Ahora el gran desafío es tratar de aminorar las consecuencias de esta concatenación justamente imaginando alternativas sistémicas. Pues, como afirma Meschiari, “una persona, un grupo, un pueblo sin imaginación es automáticamente víctima de quién controla las imágenes en su lugar” (Meschiari, 2019).

Vimos como en las últimas décadas los medios de comunicación fueron desapareciendo el velo entre realidad y ficción y, con frecuencia, las ficciones comienzan a plasmarse en la realidad, a confundirse con esta. Proliferan por doquier imágenes “del pensamiento del colapso del mundo” (Debord, 1967) pero muy pocas imágenes que nos traigan alternativas. Con otras palabras, también Le Guin se refiere a esto mismo: “el problema es que todos nos hemos dejado convertir en parte del relato del asesino, y así puede ser que terminemos junto a él. Es por eso, que con cierto sentimiento de urgencia busco la naturaleza, el sujeto, las palabras del otro relato, la historia no contada, la historia de la vida” (Le Guin, 1986). Es fundamental que en las nuevas ficciones que imaginemos, empecemos a crear las realidades que queremos ver materializarse en un mundo vivo.

A su vez, también hemos sufrido una suerte de fractura cognitiva. Los motores de búsqueda (el más difundido es Google) nos han simplificado y agilizado las investigaciones, pero pareciera que ya no somos capaces de buscar información por nuestros propios medios en un libro o una enciclopedia. Todo se ha facilitado en apariencias, pues se nos enmascara el real costo energético y vital de tanta tecnología. Y, a su vez, esta simplificación genera que realicemos un menor esfuerzo cognitivo.

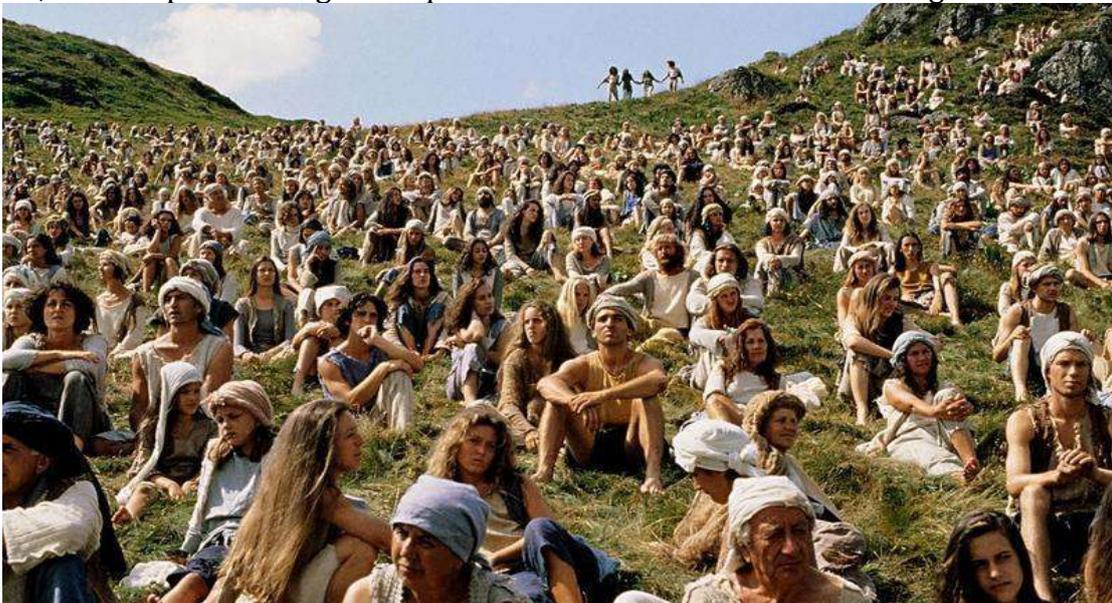


Imagen 5. Fotograma de La Belle Verte, 1996.

Imaginar nos ha servido desde siempre para poder prever algo antes de que suceda, para poder evitar problemas y futuros apocalípticos. Entonces, en vez de estar justamente repitiendo ficciones de destrucción masiva, nos sirve para poder evitar que esas opciones se materialicen: “imaginar significa construir mundos posibles, que probablemente nadie realizará nunca, pero que podrán inspirar decisiones muy concretas y muy útiles”⁵ (Meschiari, 2019). Hoy día nos sorprenden las creaciones de

genios visionarios como Leonardo Da Vinci, pareciera que ya está todo inventado y se nos complica pensar fuera de la caja en la que nuestro pensamiento está inmerso. De ahí la relevancia de imaginar alternativas, como las de la Belle Verte, hermosa película francesa de 1996. Aquí se plantea que existe otro planeta donde los seres pueden vivir en paz y armonía, han desarrollado sus habilidades telepáticas, hacen ejercicios y acrobacias, viven en contacto con la naturaleza, no comen animales, ni tienen tantas necesidades materiales, no necesitan lujos ni los objetos de consumo que poseemos en esta sociedad. Una de estas “extraterrestres”, interpretada por Coline Serreau (directora del filme) llega a la Tierra y no puede creer lo retrógrados que somos todavía. En clave de comedia, va mostrando cuán ridícula es nuestra sociedad, artífice de sus propios dramas. Evidenciando nuestro consumismo desenfrenado, también nos propone la existencia de alternativas. Llama la atención que esta película rodada hace 30 años sea tan vigente a la hora de “Imaginar la tierra como forma de resistencia”. No es casual que existan rumores sobre una supuesta prohibición de la Unión Europea, todo su planteo es hermosamente revolucionario. Seguramente moleste y sea “peligrosa” para el Status Quo una película con tanto contenido de conciencia. Un planeta verde que nos recuerda también que “la persona prehistórica media podía llevar una buena vida trabajando alrededor de quince horas semanales. Quince horas a la semana para la subsistencia deja mucho tiempo para otras cosas” (Le Guin, 1986). No vaya a ser que la gente recuerde que alguna vez fue libre y se encuentre con más ganas de observar y habitar la realidad en paz, sin trabajar para un patrón y sin tanto consumo desproporcionado.

Distopía vs. Utopía. Nuevos surcos para repensarnos

“La utopía no es un mero juego elucubrativo-que también puede serlo-sino que, en este caso, se trata de una elaboración de una metapolítica desde la cual contrastar las estructuras políticas reales, a la vez que articular los medios y los fines cuya consecución y cumplimiento determinan la acción política misma. En este sentido, la utopía constituye un género propio a caballo entre la teoría política y la literatura” (de Llorens, 1985; 13).

Grandes visionarios del siglo XX, como fueron Aldous Huxley y George Orwell, lograron anticiparse a tantos sucesos que en las siguientes décadas vimos materializarse: “denunciaron la tendencia del Estado a robustecerse por encima y en detrimento de la sociedad. Ya fuese a través de la profundización de las estructuras oligárquicas del mundo capitalista o de la entronización de instituciones dictatoriales en los regímenes comunistas, parecía evidente que la tendencia al absolutismo iba a ser imparable.” (De Llorens, 1985) Sus visiones fueron de “utopías pesimistas” o distopías. Es paradójico que, relatos que nacieron como una suerte de advertencia de un futuro totalitario, hayan sido tomados y aplicados por el propio sistema. A diario vemos que la realidad supera la ficción, “no es casual que el imaginario sea el verdadero gran objetivo de cada régimen autoritario”, nos recuerda Meschiari en su manifiesto⁶. El gran hermano orwelliano hoy lo encontramos por doquier. Pues, lo que busca este tipo de regímenes es que, detrás de un “estado de consumo y bienestar”, haya una sola voz por encima de las demás predominando. Nos pasa casi desapercibido, ya que lograron reducir las capacidades



imaginativas de cada quien, “convencer a la gente de que la construcción del imaginario debe ser delegada, llenar el imaginario de las masas con narraciones que sirven esencialmente para generar miedo y la necesidad de una guía única”⁷. Es así que todo el tiempo estamos permitiendo que otrxs se ocupen de imaginar por nosotrxs, resuelvan nuestros problemas mediante aplicaciones y atajos que nos ubican en un rol pasivo ante la toma de decisiones. Y más aún desde el 2020 nos vimos forzados a quedarnos en nuestras casas y resolver todo con un click. Vivimos en una sociedad de miedo y de control.

Volviendo a las ficciones audiovisuales, constantemente se plantean futuros distópicos y terribles. Frente a esto, las posibilidades utópicas son casi ridiculizadas o tomadas por naif, aunque en ellas reside justamente nuestra esperanza. ¿Y qué es la utopía? Es esperar de manera diferente, imaginarnos las cosas de manera diferente, imaginar que todo va a ir bien, que encontramos formas colaborativas para sortear los escenarios de crisis. “¿De que no sirve la utopía, si no es para recordar que no debemos quedarnos con el aquí ahora? (...) ¿Qué es la utopía si no una práctica del imaginario para esperar que las cosas ocurran de manera diferente?”⁸ (Meschiari, 2019) Y no de la peor manera, sino dándole lugar en nuestra vida cotidiana a las utopías. La respuesta de ese libro es “Ficción es acción”. Entonces, la propuesta es que a través de la ficción empecemos a accionar, a encontrar respuestas. Y para eso, nos propone algunas pautas a tener en cuenta.

En primer lugar, es fundamental “reimaginar el paisaje”. Pensemos que el paisaje no es un objeto cultural entre tantos otros, sino que es el modelo cognitivo que por decenas de millones de años nos volvió lectores y narradores de mundos. La humanidad necesitaba imaginarlo para poder construir una geografía de lo inexplorado, de lo que iba conociendo. Observando, fuimos capaces de ver que, con el cambio de las estaciones, los animales migraban. Empezamos también a movernos y pensar qué habría más allá, a construir mapas de estas realidades. Imaginar es un proceso tanto mental como corporal que, para los humanos del pasado, implicaba también un desplazamiento, un movimiento, pasar por el cuerpo la geografía. Parafraseando a Meschiari, imaginar la tierra es una forma de resistencia, implica multiplicar las visiones posibles. Actualmente las geografías que nos llegan son las que nos dijeron que eran, usamos mapas coloniales cuyas proporciones están deformadas y no se corresponden a las reales. (Meschiari, 2019)



Imagen 6. Imaginando el futuro (mimeo)

¿Cómo serán los nuevos paisajes imaginarios? ¿Cómo podrían ser las nuevas aldeas, los nuevos bosques y jardines, esta tierra utópica? ¿Y cuáles podrán ser esos modelos que logren ser más aptos para la supervivencia de la mayor cantidad de especies? Existen ya algunas alternativas, hay un movimiento hermoso, el Solarpunk, que, a diferencia del futuro postapocalíptico cybernetico del Cyberpunk, imagina ciudades verdes, donde la tecnología está puesta al servicio de la naturaleza. Por ahora ha sido plasmado en ilustraciones, aunque ya empiezan a brotar ejemplos de ecoaldeas de bioconstrucción, bosques comestibles, jardines urbanos con captación de energías renovables, hidroponía, reciclaje urbano, compostaje, todo en armonía con los lugares donde emergen.

Por otro lado, seguramente tenga un rol clave volver a nuestros futuros anteriores: al animismo. Las sociedades animistas, entre ellas los pueblos indígenas que aún sobreviven a tanta colonización, plantean que en cada elemento de la naturaleza está dios. Frente a la Modernidad, que se distanció de la naturaleza, como si la humanidad fuera ajena a ésta, es clave volver a sentir y comprender que somos parte de un todo, volver a rendir culto a cada pequeña hoja de árbol, a cada pequeño insecto. Es la propuesta de la declaración *Kawsak Sacha* (Selva Viviente) del Pueblo de Sarayaku, que plantea que “el mundo llamado “natural” está compuesto más bien por seres vivos y por las relaciones comunicativas que estos seres mantienen entre ellos y con nosotros” (Kohn, 2013). Si logramos escuchar estas voces y adoptar esta comunicación como una propuesta política podremos vivir en armonía pues, “al conectarnos con el mundo espiritual y con el mismo bosque lograremos cambiar nuestras actitudes, nuestras formas de entender a las demás personas y hasta nuestras formas de gobernar” (Kohn, 2013).

El animismo nos pone en otro lugar con respecto al mundo que nos rodea, ya no miramos la realidad de manera antropocéntrica sino que nos reconocemos siendo parte. Pareciera que en algún momento (inquisición mediante) hemos olvidado el lenguaje de la naturaleza, sin embargo de ésta comunicación depende que podamos encontrar soluciones a nuestro presente. Será clave, por lo tanto, de antropizar la ficción (Meschiari, 2019): muchas veces existen cuentos donde los protagonistas son animales, fábulas como las de Esopo donde ellos dan mensajes y moralejas humanas. Acá lo que se

plantea es que dejemos de lado nuestra propia perspectiva. Que nos pongamos en la visión de una roca, de un árbol, de un perro, de una montaña, de cualquier ser, pues ahí encontraremos nuevos puntos de vista a la hora de imaginar. En el animismo el sujeto es coautor y personaje y, como dispositivo narrativo, multiplica los posibles, nos permite ampliar nuestros puntos de vista.

Quitarnos la mirada antropocéntrica tiene su correlato en el crecimiento exponencial de los movimientos antiespecistas y animalistas que, en los últimos años, en el ámbito jurídico están logrando que los animales empiecen a ser considerados sujetos de derecho. En paralelo a los avances a nivel mundial con respecto a los derechos de la naturaleza, y las reivindicaciones de derechos de pueblos indígenas, que durante mucho tiempo eran casi los únicos defensores de los ecosistemas (y aún hoy siguen siendo asesinados por esta defensa).

Los avances legales en materia ambiental siempre vienen acompañados de movimientos sociales (y volvemos aquí al inicio de este artículo) y de múltiples expresiones artísticas que también han de ser usadas para imaginar posibilidades vitales. Podría describir cantidad de intervenciones donde lxs cuerpxs son puestos al servicio de la denuncia de la violencia sistémica. Sin embargo, en la línea del Manifiesto de Meschiari, considero el desafío de que la denuncia pueda ser también cocreadora de realidades, con la utopía como estandarte y que la imaginación escape del control del discurso único.

Cierro estas líneas con la foto de una performance de la que fui parte en el año 2022. En esa oportunidad, bajo propuesta de Vibramujer, nos plantamos en la playa como bombas de semilla, en defensa del mar libre, ante el avance de los proyectos offshore en la costa de Argentina. Cual minúsculas semillas de vida acuerpando potencialidad de futuros.



Imagen 7. Fotografía de la autora en la performance “Bomba semilla” de Vibramujer, tomada por Florencia Munro en abril de 2022.

Referencias bibliográficas

- Adams, C.J. (2016) *La política sexual de la carne*. Madrid, Ochodoscuatro.
Debord, G. (2008). *La sociedad del espectáculo*. Buenos Aires, La Marca.



- De Llorens, I. (1985) Prólogo en Huxley, A. *Un mundo feliz*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Haraway, D. J. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid, Cátedra.
- Kohn, E. (2021). *Cómo piensan los bosques. Hacia una antropología más allá de lo humano*. Buenos Aires, Hekht.
- Krenak, A. en Taminato, M. (2021) *Atrévete a cuestionar. Un diario para revolucionar el mundo*. Lulu.com.
- Le Guin, U. K. (2022). *La teoría de la bolsa de la ficción*. Buenos Aires, Rara Avis.
- Meschiari, M. (2019). *La grande estinzione. Immaginare ai tempi del collasso*. Roma, Armillaria.
- Pinto, A. (2022). *L'accendino dell'antropocene. Brevissima storia del disastro industriale*. Roma, Armillaria.
- Preciado, Paul B. (2018). La izquierda bajo la piel. Un prólogo para Suely Rolnik. *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Tinta Limón.
- Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Tinta Limón.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Tinta Limón.
- Steyerl, H. (2016). *Los condenados de la pantalla*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Caja Negra.

Notas

¹ Artivista ambiental, artista multidisciplinaria, bruja yuyera, realizadora audiovisual, permacultora. Profesora en Italiano (UNMDP), Profesora de Música Popular (Canto Jazz) IPA Adolfo Ábalos, Doctoranda en el Doctorado en Ciencias Sociales en la UNMDP. Es Miembro de la ONG Mar del Plata Cine y de la Red de Investigaciones-vidas en educación. Correo electrónico: paladinojulieta@gmail.com

² Traducción del italiano de la autora.

³ Tal es el caso de la empresa israelí Mekorot que está firmando acuerdos para la gestión del agua potable con los gobiernos de diversos países y, en Argentina, ya firmaron acuerdos para la gestión vital del recurso con las provincias de Buenos Aires, Catamarca, Córdoba, Entre Ríos, Formosa, La Rioja, Mendoza, San Juan, Sanata Cruz, Santa Fe, Santiago del Estero y Río negro. El movimiento Fuera Mekorot viene denunciando estos avances y defendiendo el recurso hídrico. Más información en: fueramekorot.org

⁴ Me refiero a este video de la ONG Jaguatibaia, sobre la importancia de la restauración de ecosistemas a través de la reforestación: <https://www.instagram.com/reel/C7w3AEmxFet/>

⁵ Traducción de la autora del italiano: “immaginare significa costruire dei mondi possibili che magari nessuno realizzerà mai, ma che potranno ispirare delle scelte molto concrete e molto utili”. (Meschiari, 2019)

⁶ Traducción de la autora del italiano: “non a caso l’immaginario è il vero grande bersaglio di ogni regime autoritario” (Meschiari, 2019)

⁷ Traducción de la autora del italiano: “convincere la gente che la costruzione dell’immaginario vada delegata ad altri, riempire l’immaginario delle masse con narrazioni che servono essenzialmente a generare paura e bisogno di una guida unica” (Meschiari, 2019)

⁸ Traducción de la autora del italiano: “a che cosa serve infatti l’utopia se non a ricordarci che non dobbiamo accontentarci dell’ adesso-qui? (...) Che cos’è l’utopia se non una pratica dell’immaginario per sperare diversamente” (Meschiari, 2019)



¿QUIÉN DIJO QUE LA UNIVERSIDAD SOLO ES PARA PENSAR? UNA INVESTIGACIÓN NARRATIVA CON LA MAESTRÍA EN PLASTILINA

WHO SAID THAT UNIVERSITY IS ONLY FOR THINKING?: A NARRATIVE INQUIRY WITH THE MASTERS IN PLASTICINE

Claudia Blanco¹



ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/g3kaj1r6t>

Resumen

Este artículo explora la experiencia de un proyecto de extensión universitaria que utilizó la plastilina como materialidad y metáfora para cuestionar los modos tradicionales de hacer academia. A través de un enfoque autobiográfico, se analiza cómo esta iniciativa promueve el desarrollo de saberes blandos y la construcción de nuevos hábitos en la comunidad universitaria. El estudio revela el potencial transformador de experiencias pedagógicas no convencionales y la importancia de valorar los aspectos más creativos y colaborativos del aprendizaje. Al jugar con la plastilina, investigadores, estudiantes y docentes exploraron nuevas formas de conocimiento y crearon ambientes más amables con educaciones y aprendizajes en riesgos y no mercantilizados en la individualidad. El reconocer los saberes blandos en las perspectivas narrativas, como la creatividad y la colaboración, son tan importantes como los conocimientos teóricos y epistemológicos que experimentamos.

Palabras clave: Educación superior; Extensión universitaria; Investigaciones-vidas; Habitus; Saberes blandos.

Abstract

This article explores the experience of a university extension project that used plasticine as a material and metaphor to question traditional academic practices. Through an autobiographical approach, it analyzes how this initiative promoted the development of soft skills and the construction of new habits within the university community. The study reveals the transformative potential of unconventional pedagogical experiences and the importance of valuing the most creative and collaborative aspects of learning. By playing with plasticine, researchers, students, and teachers explored new forms of knowledge and created more humane environments for education and learning, which are at risk of being commercialized and individualized. Recognizing soft skills in narrative perspectives, such as creativity and collaboration, is as important as the theoretical and epistemological knowledge that we experience.



Keywords: Higher education; university extension; Research-lives; Habitus; Soft knowledge.

Introducción

“Si no poseo sabiduría, sólo puedo enseñar mi ignorancia. Si no poseo alegría sólo puedo enseñar la desesperanza. Si no tengo libertad, sólo puedo encerrar en jaulas. Pero puedo entregar todo lo que tengo. Ese es el único motivo para tenerlo” (Buscaglia, 1982:149)

Esta investigación se realizó en la universidad pública y acompaña un sueño que cobijé a lo largo de mi vida. En los años ochenta tuve mi primera experiencia en esta valorada institución. Ingresé siendo una joven estudiante en la carrera de cartografía, en ese momento inmersos en un proceso militar, no eran muchas las opciones para estudiar y desde ese áspero contexto político y social no resultó mi elección. Mi sensibilidad y mis incomodidades hicieron que los estudios no prosperaran. Hoy a cuarenta años del inicio de la vida en democracia, todos estos recuerdos se resignifican y cobran un sentido muy profundo por las marcas que esas experiencias dejaron en mi vida y que hoy también me hacen ser quien soy. En 2007, ya con dos hijos pequeños y con algunos años más de vida y de experiencia como “Maestra Jardinera”, ingresé con muchas ilusiones y placer a la recién abierta carrera de Licenciatura en Sociología. Disfruté mucho de esos años de felicidad y de ser parte de la recuperación de un espacio académico que había sido acallado con violencia e insensibilidad. Este artículo presenta las reflexiones de mi tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación, carrera que inicié en tiempos de pandemia y que me cobijó con amorosidad.

Cuando me refiero a mi profesión digo “Maestra Jardinera” porque me percibo así, casi una cuestión de género. En verdad soy Profesora de Educación Inicial, profesión que ejercí con pasión durante treinta y tres años en Jardines de la Municipalidad de General Pueyrredón. Mi primer agradecimiento por esta Tesis es para todas las niñas que me permitieron ser su “Seño Clau”, o cada uno de los nombres inventados que puedan imaginar, ya que Claudia, nunca fue fácil de pronunciar en esos tiempos de la vida y del lenguaje. Siempre los sentí “mis nenes”, y digo nenes no por error, sino porque eran momentos en donde aún no había llegado la deconstrucción a mi vida. No tengo dudas que el tema de mi investigación me interpela, me conmueve a partir de cada una de esas miradas, de esas historias pequeñas que acompañaron mi trayectoria profesional y de vida. Así, me jubilé con este deseo de buscar otras formas posibles de habitar la educación y sobre todo de compartir mi experiencia. En el año 2020, con algunas incertidumbres pero con mucha emoción empecé a estudiar Ciencias de la Educación.

Cuando escuché la posibilidad de un posgrado en plastilina, en el marco de un proyecto de extensión universitaria, pensé en mi historia, qué significados tiene su uso, en qué momentos cobraba protagonismo en el juego, como los muchos materiales que se

exploran para modelar. Me gustó esa palabra “modelar”, porque suena amigable y nos invita a la transformación. La plastilina es un material mágico, atractivo, lleno de texturas y colores que se convierte en estrella cuando de afectaciones sensibles se trata, ya que acompaña los desprendimientos, los cambios, la adaptación a nuevos espacios sociales y a otras personas ajenas al ambiente familiar. En este camino autobiográfico pude encontrar nuevos sentidos en esta actividad creativa, ya no sólo en los tiempos de la niñez, sino durante toda la vida y en especial desde esta mirada de las investigaciones-vidas. La práctica académica concebida como una experiencia que no separa la investigación de la vida (Godoy Lenz, Ribeiro y Ramallo, 2022).



Imagen 1. Fotografía de la autora tomada en el jardín de la casa de Franco en Mendoza (Enero 2023).

Ablandar la academia

En esta búsqueda retomé lecturas que había realizado hace mucho tiempo para poder resignificar el camino transitado, mi experiencia y mis saberes sobre el tema. De este modo me dispuse a leer una, ya archivada “Enciclopedia de educación pre-escolar”, el título suena extraño. Tomé algunas notas de los textos elegidos que me gustaría compartir referentes a las niñeces y sus medios de expresión. Cuando se ofrece por primera vez un material para modelar en un ámbito educativo, es importante tener en cuenta que esa no es la primera vez que les niños van a realizar la actividad, seguramente ya lo han hecho con la comida, miga de pan, arena, barro, con el objeto de satisfacer sus necesidades, sólo se está haciendo resurgir algo que ya conocen. Las propuestas centran su propósito en la necesidad de los niños de manipular, jugar con el material, aplastarlo, cortarlo, apretarlo, tocarlo, conocerlo para luego llegar a la creación. Favorece la autodeterminación y permite por la gran carga simbólica, vivirlo como una prolongación de sí mismo, a través de un proceso de identificación con el material utilizado, para así favorecer las experiencias comunicativas. (Casullo, 1982).

En todas las actividades expresivas y en especial en el modelado, lo importante es el proceso, el desarrollo del juego y la alegría frente a la realización, sin importar al momento de evaluar, el producto final, sino lo que se pudo observar en la interacción



con el material a modelar. Los colores, las texturas, los olores constituyen propiedades atractivas de las masas, plastilinas, barro, arcilla y otros muchos elementos que se utilizan para esta actividad. En todos los casos son propiedades generadoras de aprendizajes para la vida, ya que promueven espacios para agudizar los sentidos, ejercicio que es muy valioso para la sensibilización y el desarrollo de la autoestima. Cuando se abordan los diferentes materiales, las actitudes varían, están los que disgregan el material, modelan las partes separadamente y aquellos que utilizan toda la masa sin separarla. Actitudes tan diferentes frente al uso del material no hablan sólo de modos diversos de creación, sino de diferentes formas de pensar. En este sentido, respetar las habilidades propias de cada estudiante, es respetar su individualidad y ese modo particular que tiene de apropiarse de los aprendizajes en interacción con el mundo que lo rodea.

Realicé este recorrido no sólo a partir de lecturas que me acompañaron a lo largo de vida profesional, sino fundamentalmente desde mi experiencia y de saberes que fui construyendo habitando las salas. A lo largo de mi desarrollo profesional abracé a la suavidad, la ternura y la “blandura” de nuestras prácticas que muchas veces sentía desvaloradas. Desde este lugar sensible me involucré con el proyecto y la investigación. Sentí que algo o mucho estaba cambiando, algo se estaba transformando en la universidad, más allá de la rigidez y rigurosidad que yo recordaba en mi primer ingreso. Posicionada en esta idea de transformación me gustó abrazar la metáfora del “aleteo de la mariposa” como modo delicado y potente de profundizar los cambios en la educación superior, en la investigación y en la vida. “Abundaban bibliotecas de muy diversos formatos y materiales con el fin de evocar curiosidades y sostener proyectos de conocimiento para aprender a vivir y morir bien, con la tarea de curar lugares y seres dañados” (Haraway, 2013:22). Estas prácticas tan valoradas en el nivel inicial podrían interpelar las prácticas instituidas en la educación superior.

Los modos y las acciones pedagógicas conocidas e instituidas permiten un contraste interesante con las prácticas contrahegemónicas² que se disputan en los espacios de la universidad. Lo valioso de estas propuestas es su condición esencial para la vida y el desafío de componer sentidos en la educación superior desde posiciones insurgentes (Yedaide, Porta y Ramallo, 2019). Desde esta perspectiva, me propongo explorar el potencial del proyecto de extensión, Maestría en Plastilina en la Facultad de Humanidades de Mar del Plata, como una forma de alterar los hábitos universitarios ya reconocidos. En este sentido, esta Tesis valora la dimensión artística de la producción pedagógica, la performatividad del conocimiento desprestigiado y la domesticidad de las investigaciones-vidas (Godoy Lenz, Ramallo y Ribeiro, 2022). A mi criterio y apoyada en mi historia profesional desarrollada considero importante reconocer el estatus epistémico de estos saberes que optamos aquí por denominar “blandos” (Ramallo y Blanco, 2022). Más allá de su potencia como “bajas teorías” (Halberstam, 2011) estos saberes resignifican el valor de la presencia de cuerpos, músicas, juegos, artes y lenguajes expresivos puestos en diálogo con las prácticas tradicionales que marcan la vida académica.

He sido docente de tercera sección durante treinta tres años y acompañé la ansiedad de las familias por los “aprendizajes” de los niños en torno a los números y las letras, esta idea de “articulación” entre los niveles, lo que se alcanza y lo que no se llega a lograr en los aprendizajes. Con los años sentí y pensé que tal vez eso no era lo importante, estimaba que era valioso poder acceder a ese modo particular que tenemos cada uno de

aprender, lo único, lo irrepetible, esa luz interior que poseemos y que nos hará brillar en la vida. Como educación-investigación con esta Tesis reafirmó la posibilidad de facilitar vuelos para que cada persona descubra su mirada interior, su esencia, su identidad. En términos de Butler (2002) la identidad se asocia a los procesos de reapropiaciones afectivas y una condición performática, construida en la relación del sujeto con su entorno, es decir con los ambientes en los que se inscribe. Es por ello que empezamos por nosotros, descubrirnos, acceder a ese tesoro de nuestra propia esencia, explorar, investigar, tocar, sentir, modelar, crear y establecer una relación cuerpo a cuerpo con nosotros mismos y con los demás, entre artes, ciencia y juegos.



Imagen 2. Fotografía de la performance “Descomposiciones” (Septiembre, 2023)

Las prácticas “blandas” propuestas en los talleres y seminarios de este proyecto de extensión se realizan mediadas por lenguajes artísticos, juegos, movimientos corporales que emergen de afectaciones sensibles. Con un sentido próximo, Edith Litwin (2008) plantea la importancia de enseñar a ver el mundo desde una perspectiva, en cual las prácticas abren la posibilidad de expresión de emociones y sentimientos latentes y atávicos, movimientos corporales que emergen de afectaciones sensibles. La manifestación creativa, la imaginación, la percepción y el placer por las experiencias estéticas son componentes centrales de toda propuesta pedagógica (Molinas, 2023). El objetivo es incorporar estas prácticas en los hábitos académicos como nuevas formas de intervención. Desde los aportes de Ramallo, Boxer y Porta (2019), es necesario intervenir las pedagogías para realizar una reinterpretación de las narrativas, convivir con las representaciones de los protagonistas y entender que nuestro lugar como docentes e investigadores nos convierte en responsables de encontrar nuevos sentidos a las intervenciones. La propuesta del proyecto emerge al desmarcar la normalización del conocimiento positivista, objetivo y neutral, para recuperar una cartografía de saberes “blandos” que colaboran con la reapropiación de prácticas desprestigiadas y de este modo establecer vínculos sociales más generosos (Godoy Lenz, Ribeiro y Ramallo, 2022). Mi experiencia como docente se entrama con los anhelos que guían mi trabajo de investigación. Durante mi vida profesional, sentí casi intuitivamente que las actividades gestadas desde el arte y las que involucran lo corporal me permitían acercarme a esa manera particular y única que tenían de ser y aprender les estudiantes. En el jardín de infantes estas experiencias son naturalizadas, pero en el ámbito académico devienen



como contra-hegemónicas. En términos de Kincheloe y Mc Laren (en Denzin y Lincoln, 2012), estas prácticas así entendidas son una forma crítica de producción de conocimiento que permiten comprender la complicidad de los poderes hegemónicos en la construcción que las personas hacen del mundo. Mi deseo es que las experiencias creativas, sensibles y estéticas se expandan, se resignifiquen, reconociendo el valor que tienen para los aprendizajes, para la investigación y para la vida y que, si alteran los modos de habitar la universidad, sea para con-vivir en comunidad. La construcción del conocimiento concebida desde un hacer colectivo se entrama en una ecología de prácticas pedagógicas tejidas en relaciones tentaculares. Manos tendidas hacia otras manos, para establecer asociaciones inéditas e inesperadas que contemplen el nacimiento de vínculos más sensibles (Haraway, 2019).

Al contemplar en estas prácticas la importancia de los vínculos afectivos, las emociones, lo corporal, el arte me conecté con los motivos que me llevaron a elegir este tema de investigación y que ya imaginaba en mi “narrativa cero”, cuando cursé Metodología. Imaginé un proceso donde les cuerpos estén presentes, en donde el conocimiento emerja desde los sentidos, como refiere Ahmed (2019), el cuerpo como punto de partida, desde el cual, el mundo se representa a partir de sus intimidades, situado en los espacios y tiempos en los que se orientan las intercorporalidades. De este modo poder habilitar la creación de lugares de encuentro, de reflexión, de intercambio de inquietudes, lugares en donde todos puedan intercambiar miradas, deseos, temores para conjugarlos en experiencias compartidas. La investigación como modo posible de observación y reflexión sobre los modos de narrar la realidad, como refiere de Platero, en Media Azcue y otros (2014) que, desde la perspectiva queer, nos abre la posibilidad de soñar y proyectar otras realidades posibles que generen acciones y metodología flexibles y emergentes. Atentos a los tiempos difíciles y convulsionados que transitamos la posibilidad es confiar en el serpenteo como respuesta estratégica para investigar (De Castro, 2017, en Yedaide, Porta y Ramallo, 2021).

Para llevar adelante este desafío me propongo realizar una investigación cualitativa, de tipo narrativa y autoetnográfica. Este enfoque fue asumido, dado que formé parte del grupo de investigación Pedagogía y del proyecto de extensión en cuestión. Su valor radica en el trabajo reflexivo como investigadora por comprender no sólo los sentidos y representaciones que las personas traen en las subjetividades, sino la manera en que nuestra propia historia y significaciones marcan las investigaciones que realizamos (Vasilachis de Gialdino, 2018). Para abordar el objetivo del trabajo planteé un recorrido que comienza con el reconocimiento de las características de las actividades propuestas y las intenciones pedagógicas de los gestores del proyecto de extensión. Posteriormente, me propongo identificar las alteraciones que esta propuesta supuso para la gramática de los modos más tradicionales de habitar la universidad y finalmente, interpretar las posiciones pedagógicas comprometidas entre los actores en la gestación de hábitos “blandos” para la vida universitaria.

Pudiendo hacer un paralelismo con las investigaciones-vida, nunca mejor elegido el nombre, “Maestría en Plastilina”, esta es una invitación a desarrollar nuestra percepción, nuestra sensibilidad para desplegarla en los campos a investigar y pararnos desde perspectivas creativas. La propuesta es llenar la investigación de magia, de colores, de olores, de naturaleza, de arte, y, como los niños cuando juegan con plastilina amasar, golpear, aplastar, acariciar, separar y volver a (re) armar, explorar, oler, crear, hasta lograr que el “modelar” sea parte de la transformación. La intención es producir



conocimiento para habilitar modos más sensibles de existencia, visibilizar las emociones, agudizar los sentidos, los afectos, produciendo un (re) inscripción de significantes de la vida, como la intuición y la espiritualidad. Estas energías vitales se entraman en lo social (Balanquet;2015; Flores;2018 en Yedaide; Porta;2021). La irrupción de las narrativas aparece para encontrar los pequeños gestos y para de-construir estructuras perpetuadas en las historias de los protagonistas St. Pierre(2017).

Este delicado y poderoso vuelo que les invito a realizar sobre mi Tesis se organiza en estaciones. La primera corresponde a una pausa, con el título “Posar(nos) en naturalezas blandas”, donde defino algunos conceptos centrales de esta investigación tanto en términos teóricos como metodológicos. Lejos de encriptarlos, estos conceptos fluyen y circulan a lo largo de toda la investigación. Recursivamente vuelvo a ellos una y otra vez, apelando a una detención más contemplativa que normativa. En una segunda estación nominada “Vuelos sutiles” describo los recorridos vivenciales de esta propuesta de investigación, formación y acción (Suárez, 2016) como una manera de contextualizarlos. Cartografiar los talleres y seminarios nos llevan a viajar por el estudio de este proyecto no sólo con una pretensión hermenéutica sino también sensible y afectada (Sontag, 1984). Entonces, los límites entre contenido y forma devienen porosos e inestables.

Una tercera estación se detiene en lo que llamé “ Tiernas metamorfosis”, aludo a esta metáfora porque en el trazado del recorrido me propongo mirar las transformaciones y los movimientos que la gestación y la participación en los talleres generó en los protagonistas. Al ser un relato autoetnográfico recoge mi experiencia puesta en diálogo con dos personas que sentí valioso entrevistar, por varios factores que comparto en el devenir de la estación. El propósito es indagar en sus propios aleteos, una alegoría al aleteo de las mariposas y cómo esos movimientos, ya sea en la gestación o en la participación de estas prácticas que llamamos “blandas”, se podrían tornar potentes y significativos en la realización de cambios personales y estructurales. Ante las actividades tradicionales que parten de la homogeneización se propone la opción de ofrecer actividades vivenciales abiertas y diversas que contemplen las necesidades y deseos de los estudiantes (Gómez Mayorga, 2020). Las mismas, como en la metáfora del “efecto mariposa”, si se parte de dos mundos o situaciones idénticos, pero en uno de ellos hay una mariposa aleteando y en el otro no, a largo plazo, el mundo con la mariposa y el mundo sin la mariposa acabarán siendo muy diferentes.

Primavera, verano, otoño, invierno, un ciclo sin fin que me trae hasta aquí para investigar jugando. El trazado de esta escritura está vivo y en movimiento, es por ello que los capítulos de esta Tesis devienen en estaciones. En analogía con las transformaciones en la naturaleza, como las mariposas que atraviesan procesos de metamorfosis para desarrollar sus alas y volar. Finalmente, los hallazgos de la investigación están contruidos a partir de mi recorrido autoetnográfico, del análisis de las reseñas de los talleres y de las entrevistas realizadas que se entraman en las conclusiones. En esta cuarta y última estación realice un análisis desde un lugar reflexivo como investigadora, ya que fui parte del objeto que me propuse investigar. El relato autobiográfico tiene impreso los sentimientos y las significaciones de quien escribe e investiga, posibilitando la reflexividad a partir de las mismas con un importante valor formativo (Aguirre y Porta, 2019). Desde la intuición, sentí uterinamente pararme en un posicionamiento ético-onto-epistémico donde pueda des-territorializarme y realizar la investigación desde pedagogías disidentes, uterina, para poder salir de las normas de lo



instituido y habilitar otros modos posibles de hacer ciencia. (Yedaide; Porta y Ramallo; 2021).

Nuestras prácticas “blandas” de reinención buscan alejarse del vicio corriente de la pedagogía para gestionar modos de conocer (Mesquita, 2022). En este sentido Halberstam (2011) conceptualiza a las prácticas “blandas” como experiencias que buscan distanciarse de las pedagogías tradicionales, en la universidad nos acercan a la plasticidad y flexibilidad que las teorías queer han profundizado en la educación. El adjetivo “blanda/o” cobra sentido en un abanico de autores como modo de destacar algunos movimientos suaves, sutiles y menos determinados en su acción. Estos aspectos son susceptibles de ser reconocidos, como contra-hegemónicos, dado que tanto en la educación como la investigación se re-apropian de la normalidad imperante. Jackson (2002) incorpora la idea de persuasiones “blandas”, refiriéndose a prácticas pedagógicas ligadas a narrativas memorables y potentes, no sólo en las clases, sino que toman fuerza en las vivencias de los estudiantes en el devenir del tiempo. Reforzando esta idea de lo no lineal y extraordinario, Caride (2004) refiere a las metodologías “blandas” en educación como prácticas posicionadas en oposición a las lógicas positivistas, objetivas y libres de juicio de valor. Los territorios educativos habitados más allá de la normatividad se materializan para recuperar experiencias artísticas y corporales en educación y de este modo se ponen en valor los saberes “blandos” que se presentan desprestigiados en la jerarquía epistémica universitaria (Ramallo y Blanco, 2022).

Las manifestaciones artísticas y corporales gestadas como experiencias estéticas ofrecen la posibilidad de establecer un vínculo profundo con nuestro ser y con las condiciones de nuestra existencia, poniendo en valor el momento presente (Molinas, 2017). Las experiencias estéticas están relacionadas con lo cotidiano, con lo corporal, con la creación y son manifestaciones de nuestro potencial. Una actividad experiencial que se plasma tanto en su producción como en su recepción (Augustowsky, 2019). Lo corporal también se involucra en el juego y genera significados en los movimientos. Cuando estos se realizan con libertad y espontaneidad posibilitan la interacción con los demás, establecen diálogos, construyen vínculos y asociaciones inéditas (Martínez Cano, 2019). Los cuerpos se ubican como punto de partida desde donde las personas representan el mundo y están situados en los espacios y tiempos en donde se orientan las intercorporalidades (Ahmed, 2019). Como refieren María Marta Yedaide, Francisco Ramallo y Luis Porta (2019), nuevas coreografías de sentido surgen ocasionalmente como respuesta de la academia, desde pedagogías descoloniales y queer que habilitan la sensibilidad y la apertura a las voces del cotidiano, a los cuerpos y sus afectaciones.

Para generar estas formas de construir conocimiento en la academia y así poder habitarla de otros modos posibles, podrían considerarse muy valiosas las propuestas que se gestan a partir de los proyectos de extensión universitaria. La extensión, desde los aportes de Cano y Castro (2016), es toda actividad inmersa en un proceso que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber social y tiende a promover formas de asociación para abordar problemas que surgen de la sociedad. Por otro lado, Freire (1973) refiere que la extensión debe exceder las cualidades de la institución universitaria sin crear binarismos entre dos formas de conocimiento, sino que facilite la posibilidad de hacer con los otros. Esta sinergia entre lo académico y lo popular tiene el sentido de retroalimentarse, partiendo del supuesto que la universidad no se encuentra por fuera de lo social, sino que es parte de una sociedad (Giraud y Vergerio, 2016). La Maestría



en Plastilina, al contemplar prácticas contra-hegemónicas, descoloniales y queer, se desarrolló a la luz de un proyecto de extensión crítica, tal la perspectiva que la Facultad de Humanidades de Mar del Plata desarrolla. La concepción crítica de la extensión, adhiere a procesos que ponen al sujeto como protagonista de las transformaciones sociales y está relacionada con concepciones de educación popular e investigación-acción (Medina y Tommasino, 2018).

Estimo es valioso recuperar algunas conceptualizaciones extraídas del texto de Augustowsky (2019) referidas a la relación entre la educación y el arte. En los años treinta, John Dewey, postulaba la noción de la experiencia estética que relaciona el arte con lo cotidiano, con el cuerpo, con la actividad y con la creación. Para Dewey el arte no es algo lejano, tiene una función en nuestras vidas. El arte es una actividad experiencia receptiva y de producción. En otro sentido, las experiencias estéticas son manifestaciones de nuestro potencial, desplazan el arte de las obras hacia el hacer y las personas que crean. Desmontar lentamente su carácter elitista para situarlo en la sensibilidad, mezclar géneros y disciplinas en el placer sensorial. El arte es para John Dewey una actividad experiencial, tanto en su producción como en su recepción, es un agente de experiencia estética y no solamente un material de estudio o análisis. La experiencia estética no se confunde con la técnica que utiliza el artista, ni con las que utiliza el destinatario que disfruta de la obra de arte (Augustowsky, 2019).

Todos los aspectos que hasta entonces habían sido considerados negativos como la espontaneidad, la emotividad, la soltura del trazo, ver el mundo sin ataduras ni preconcepciones esteticistas, comienzan a ser valorados y definidos como pertenecientes al campo artístico a partir de la defensa del arte infantil, explica Gabriela Augustowsky (2019). Al dibujar el niño se inscribe en el mundo y se hace metáfora de sí. No parte de un propósito estético o de su interés por la búsqueda de formas, sino que surgen como consecuencia de su modo particular de hacer y de ver. Una actividad espontánea y natural. Los garabatos, en una experiencia de gozo sensorial vinculada al concepto de lo material, de satisfacción por la producción de efectos visibles.

En concordancia con Maxwell (1996), me planteé realizar un proyecto una investigación abierta, flexible y no lineal, en donde sus componentes interactúen en función del logro de los objetivos planteados. Por otro lado, adhiero a una investigadore que trabaje como un “bricoleur” (Denzin y Lincoln, 2011), que vaya armando un recorrido con diferentes herramientas, métodos, técnicas, que se entretengan en una trama emergente, rica, llena de matices con los cuales abordar el problema planteado. La propuesta radica en permitir el zigzagueo en la investigación, desde teorías clásicas a narrativas insurgentes que co-habiten en terrenos resbaladizos (Yedaide, Porta y Ramallo, 2021). La elección de una propuesta de investigación abierta a interacciones sensibles y, a la implicación de los sentidos puede quedar por fuera del campo científico, por lo tanto, es importante contemplar movimientos que respeten las reglas de la academia mientras permitan que sucedan prácticas que involucren sentimientos y emociones (Yedaide, 2018). Tal fue la posición que orientó mi trabajo de investigación.

Conclusiones

“Es como el aleteo de la mariposa, algo mínimo que puede seguir creciendo y generando, pensar en el taller y las materias que

compartimos juntas, me hace reconocer como todo se va entramando, buscando y transformado y eso ya me parece un viaje, algo lindo que tiene que ver con el aprendizaje, la enseñanza y la subjetivización” (Entrevista a Irina Errandonea, 14-08-2023).



Imagen 3. Fotografía tomada por la autora de una mariposa modelada en el taller “Está en nuestras manos” (Septiembre 2022).

Cuando me acerco a la idea de ablandar la academia es una acción, un movimiento que lo pienso y lo siento entre todos, como un acción conjunta, una ronda, un juego, una danza que nos una y nos involucra desde las coincidencias pero también sobre todo desde la disidencias. Recupero de los intercambios con los protagonistas la idea de gestar ambiente amables que se componen de las pequeñas acciones que, a partir de gestos mínimos que se presentan tan potentes que pueden transformar las relaciones vinculares con los otros y con nosotros mismos. Retomamos los aportes de Haraway (2019), cuando a través de las historias de Camille, nos invita a pensar en los niños/as del compost, niños/as que aprenden a vivir en un planeta herido.

Las posiciones pedagógicas que se enlazaron en la realización de los talleres para la gestación de hábitos “blandos” que alteraron la vida académica, me parece valioso recuperar algunos conceptos emergentes de la investigación. Resulta interesante el reconocimiento que se visibiliza la injerencia que tiene nuestra historia de vida en lo que somos hoy. Se hace necesario visibilizar las marcas que condicionan nuestros modos de ser y de estar en el mundo. En la relación dialógica que se presentó entre el concepto de hábitos de Bourdieu (1980), quien lo determina constituido por las estructuras institucionales y los aportes de Butler (2002) a la individualidad en una relación performática con el ambiente en el que interactúan los sujetos y que la autora denomina devenir identitario, podríamos estar acercándonos a una definición de “hábitos blandos”. En esta instancia me parece recuperar el valor de la descomposición que aludieron algunos de los hallazgos de la investigación. No es proceso lineal, en muchos casos es



lento, cada persona tiene su tiempo, es importante convivir con la diversidad, entender que son espacios donde los sujetos se manifiestan vulnerables porque mueve emociones. Aceptar que la diversidad deviene de intenciones genuinas. Construir juntos y en permanente movimiento.

Inmersos en un contexto social donde la cultura de la inmediatez se instala en lo cotidiano, aparece la necesidad de detenernos en la revalorización de la ternura que se hace necesaria para desentrañar y entender la extraña fragilidad de los vínculos humanos (Bauman, 2008). Mediante la lucha entre solidaridad y competitividad, la educación contemporánea se enfrenta con una sociedad fuertemente segmentada, fragmentada hasta el extremo del individualismo y la competitividad promovidos por un modelo que deshumaniza a través de la pérdida de la historicidad, la subjetividad y el descreimiento de las utopías. Las relaciones sociales se impregnan de indiferencia, desconfianza y violencia, se jerarquiza el “tener”, la posesión de bienes materiales frente al “ser” como proceso de concientización para transformar la realidad. En este contexto la educación puede posicionarse para construir un modelo contrahegemónico, desde esta perspectiva pienso y siento.

Los conceptos importantes de la pedagogía de la ternura, para esto se seleccionó un ensayo de recopilación y análisis en torno al tema. Las autoras Turner Martí y Céspedes (2016) realizan una profundización del texto, incorporando el pensamiento de Habermas y su abordaje de la crisis de la modernidad en la cultura de los expertos y la de la vida cotidiana. El trabajo nos presenta la aventura de los docentes que desde la “ternura” como categoría de trabajo y unión, puede modificar los procesos educativos, en un tiempo de terrenos áridos y difíciles de transitar y por encima de toda dificultad, docentes confiando en las potencialidades de los estudiantes. Esta pedagogía quiere reconstruir un lenguaje emocional, que rescate toda la sensibilidad de los sujetos participantes. Una pedagogía crítica, una pedagogía de la pregunta, dónde se habilite la reflexión de los docentes sobre la forma en que se construyen los procesos educativos, invitando a la creación de nueva sensibilidad con cada ser que nos rodea (Maturana, 1997)

Luego de este recorrido de búsqueda compartida, me mantengo suspendida y atenta como las mariposas en su aleteo, en esta metáfora que recuperé de Irina, para detenerme y posarme sobre lo que deseo. Es mi intención que esta investigación nos invite a hacer una pausa para reflexionar sobre los tiempos confusos, turbulentos que está transitando el planeta, para lo cual se hace necesario gestionar respuestas en red (Haraway, 2019). Como refiere la autora relaciones tentaculares, senderos entrelazados, manos que se unen a otras manos y se establecen redes sutiles y a la vez potentes para seguir con el problema y transitarlo juntos.

Este tema no sólo atraviesa mi historia personal y profesional sino que me motiva para seguir investigando a partir de este trabajo de investigación. Es por ello que recientemente inicié el Doctorado en Ciencias Sociales, para indagar el lugar de las manos en nuestra memoria ancestral. Imaginar al cuerpo humano desde la investigación sensorial en educación, desde las experiencias de doce tesis de doctorado que en el campo de la educación y las ciencias sociales valoran las formas narrativas y performáticas del conocer. Epistemológica, conceptual y metodológicamente nos interesa salirnos del realismo de la investigación positivista sobre el cuerpo, en anatomías descompuestas por el acto de narrar reconocimientos de investigaciones-vidas. Las formas de producción del conocimiento académico privilegiaron la rigurosidad



y la rigidez como valores propicios e ideales a perseguir, sin embargo Jack Halberstams (2011) insistió en reconocer como continuar con dicha tendencia aniquila alternativas posibles. En esta comunidad de investigación valoramos a los “saberes blandos” (Ramallo y Blanco, 2022) como un horizonte para componer mundos posibles.

Transitar esta experiencia de investigación me permitió reconocer el valor que la investigación narrativa le otorga a nuestras biografías, relaciones y ambientes. La fertilidad de los procesos de singularización a juicio de Guattari y Rolnik (2006) cristaliza “una manera de rechazar todos esos modos de codificación preestablecidos, todos esos modos de manipulación y de control a distancia, rechazarlos para construir modos de sensibilidad, modos de relación con el otro, modos de producción, modos de creatividad que produzcan una subjetividad singular” (p.29). Una pedagogía de lo menor articula su actividad formativa en la creación –labor positiva5– de dispositivos de transformación del mundo que habitamos.

Dar la posibilidad de futuros en un tiempo de extinciones. Concluir con una reflexión que guiará el sentido de estos momentos compartidos y en concordancia con el espíritu que nos une como grupo de investigación, el intercambio, el aprender con y de los otros, el amor por la vida y la naturaleza, la puesta en valor de las historias personales, el sentido del ser, las esencias personales consagradas a la vida, la salud colectiva, el respeto por las individualidades y entramado, lo artístico, en términos de Machmanovitch (2020), la creatividad individual más allá del arte, el frente de liberación de lo imaginario, el arte por la vida misma. Esta transformación está en nuestras manos. Si deseamos que lo que no está considerado adecuado por la sociedad se transforme en teoría queer debemos estar decididos a alejarnos de las zonas de comodidad, de los intercambios correctos, para interrumpir y escandalizar (grito?) (Halberstam, 2011). Es importante no leer la realidad de un modo recto. Esta instancia brinda la oportunidad de arriesgar al ser y que todos los cuerpos sean importantes (Britzman, 2016).

Referencias bibliográficas

- Aguirre, J. y Porta L. (2019). La formación docente con rostro humano. Tensiones y desafíos polifónicos Desde Una Perspectiva biográfico-Narrativa. .En:*Espacios en blanco. Revista De Educación* 1 (29):161-81.
- Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros*. Trad. Javier Sáez del Álamo. Barcelona:Ediciones Bellaterra.
- Augustowsky, G. (2019). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Bauman, Z. (2005) *Amor líquido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1980). *El sentido práctico*. Ed. Taurus.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Ed. Metamorfosis. *Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 01, n. 03, 480-497.
- Britzman, D (2016) “¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades* N°9, Año 7. Pp. 13-34.
- Butler, J. (2002) *Cuerpos que importan*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Buscaglia, L. (1984) *Vivir, amar y aprender*. Buenos Aires: Ed. Emecé.



- Cano Meloni, A. y Castro Vilaboa, D. (2016) La extensión universitaria en la transformación de la educación superior. El caso de Uruguay. *Andamios* [online]. 2016, vol.13, n.31, pp.313-337. ISSN 2594-1917.
- Caride Gómez, J. (2004). ¿Qué añade lo social al sustantivo “pedagogía”? *Pedagogía social*. En *Revista interuniversitaria*. N°11 Segunda época. Pp.55-85. Madrid.
- Casullo de Mas, V. y Pellicciotta de Alonso (1982) Enciclopedia Práctica Preescolar. El niño y los medios de expresión. Ed. Latina, Buenos Aires: Ed. Latina
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. Clacso. Ed. Siglo XXI.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de Investigación cualitativa*. Barcelona:Gedisa.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II. Barcelona: Gedisa.
- Flores, G.; Porta, L. y Sánchez, M. (2014). Hermenéutica y narratividad en el discurso cualitativo de la Educación. En *Revista Entramados. Educación y Sociedad, de la Facultad de Humanidades de la UNMdP*, Argentina, Año 1, N o 1. pp.69-81
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo Veintiuno Editores.
- Giraud, C. y Vergerio, G. (2016). La extensión universitaria: en busca del saber, del conocimiento colectivo y la construcción de la demanda. En: *Revista EXT. Divulgación y discusión de experiencias referidas a la extensión universitaria. UNC*.
- Godoy Lenz, R (2021). Lo que nos interesa, aprendemos e imaginamos. Voces de la niñez en pandemia. *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades*, N.24, Vol. 1.2 Pp. 103-126.
- Godoy Lenz, R.; Ramallo, F. y Ribeiro, T. (2022). *Investigaciones vida en educación: Escuchar, conversar, constelar*. Editorial ULS.
- Gómez Mayorga, C. (2020). Vida en la escuela. En: *Márgenes Revista de Educación* ISSN-e 2695-2769, p: 110-112
- Guattari, F y Rolnik, S. (2006) *Micropolítica. Cartografía del deseo*. Traficante de sueños.
- Halberstam, J. (2011). *El arte queer del fracaso*. Ed. Egales.
- Haraway, D (2019) *Seguir con el problema. Generar parentesto en el Chthuluceno*. Buenos Aires, Consonni.
- Haraway, D. (2016) *Historias de Camille. Niñas y niños del compost*. Consonni
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu Editores.
- Lítwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Machmanovitch, S. (2020) “Free Play” Buenos Aires, Paidós
- Martínez Cano, S. (2019). Instalaciones artísticas como metodología de aprendizaje en futuros docentes. En: *J. C. Torre Puente (Coord.), Tendencias y retos en la formación inicial de los docentes. Madrid, Comillas ACISE-FIUC. P: 313-326*.
- Maturana, H. (1997) El sentido de lo humano. Chile: Domen Ed.
- Maxwell, J. (1996). *Diseño de investigación cualitativa*. Gedisa. España.
- Medina, J.M. y Tommasino, H. (2018). *Extensión crítica. Construcción de una universidad en contexto*. Universidad Nacional de Rosario.
- Mendia Azkue, I.; Luxán, M.; Legarreta, M.; Guzmán, G.; Zirion, I. y J. Azpiazu Carballo (eds.) (2014). *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. Bilbao: Gipuzkoako Foru Aldundia.
- Mesquita, R (2022) *Mandinga: descolonización y articulación pedagógica*. Mar del Plata, UNMdP.



- Molina, I. (2017) La experiencia estética y el diseño de aulas expandidas. En: *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Vol. 3; N.º 5, diciembre de 2017. ISSN (en línea): 2525-0493. (pp. 67- 85)
- Muñoz, JE (2019) *Utopía queer: El entonces y allí de la futuridad antinormativa*. Buenos Aires, Caja Negra.
- Ramallo, F (2019) Paulo Freire con glitter y pañuelo verde: Notas cuir para educadores. *Série-Estudos*, Campo Grande, MS, v. 24, n. 52, p. 101-122.
- Ramallo, F., y Blanco, C. (2022). Saberes blandos, plasticidad social y eróticas cuir en la Universidad: Narrando experiencias con la Maestría en Plastilina e Investigaciones-Vidas en Educación. *Educación Y Vínculos. Revista De Estudios Interdisciplinarios En Educación*, 115–128. <https://doi.org/10.33255/2591/1413>
- Ramallo, F.; Boxer, M. y Porta, L. (2019). Tres (re) inscripciones performativas: dislocar la pedagogía, expandir la docencia e interrumpir el dolor social. En: *Praxis educativa*, Vol. 23, No 3; septiembre. pp. 1-13. DOI: DOI: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230308>
- Sontag, S. (1984) *Contra la interpretación*. Barcelona: Ed. Seix Barral.
- Souza Santos, B. (2010). Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. (Encuentros en Buenos Aires). Buenos Aires; CLACSO. Argentina.
- St. Pierre, E. (2017). Haecceity: Laying Out a Plane for Post Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23
- Suárez, D (2016) Escribir, leer y conversar entre docentes en torno de relatos de experiencia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 01, n. 03, 480-497.
- Turner Martí, L. y Céspedes, B. (2016) *Pedagogía de la Ternura*. En *Pedagogía Región Zamora*. Agencia Webx, P de la Castellana. Madrid.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2018). Propuesta epistemológica, respuesta metodológica y desafíos analíticos. En Reyes Suárez, A., Piovani, J. & Potachner, E. (Coords.): *La investigación social y su práctica. Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Teseo.
- Yedaide M.; Porta, L. y Ramallo, F. (2021). Alter(n)ando las condiciones de autoridad de la investigación narrativa contemporánea: amarres, enredos y desgarros. *Revista Espacios en Blanco*.
- Yedaide, M.M. (2018). Las condiciones pedagógicas de la investigación educativa. Oportunidades para la descolonialidad. En; *Praxis educativa*, Vol. 23, No 1; enero - abril 2019 – E - ISSN 2313-934X. pp. 1 - 12.
- Yedaide, M.M.; Ramallo, F. y Porta, L. (2019). La cuirización de nuestros ambientes pedagógicos: imperfecciones, promiscuidades y urgencias. CONICET_digital N 45.

Notas

¹ Profesora de nivel inicial y Licenciada en Ciencias de la Educación. Se desempeñó por más de tres décadas en el jardín, es doctoranda en Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de Mar del Plata donde realiza una investigación con niñxs. Forma parte del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y de Descomposiciones.lab. Correo electrónico: claudiablanca1362@gmail.com

² Al referirme a este concepto incluiré en él, prácticas disruptivas, descoloniales y queer, con el propósito de facilitar el diálogo entre estos saberes. La intención es producir zonas de contacto de campos sociales y de diferentes prácticas de conocimientos que se encuentran e interactúan entre sí (de Sousa Santos, 2009).



ESTÉTICAS DE LA VULNERABILIDAD

AESTHETICS OF VULNERABILITY

Luciana Berengeno¹



ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/arykx4hnf>

Resumen

Como un marco que favorece una re-conexión con el mundo, las estéticas de la vulnerabilidad se presentan como un camino posible para repensar la relación del investigador con los mundos. A este propósito, comparto algunas reflexiones sobre los modos en que la investigación narrativa favorece el tránsito de lógicas dualistas hacia relacionalidades poéticas. A partir de mi experiencia en la investigación educativa, exploro la vulnerabilidad como una fuerza de transformación, una potencia capaz de abrir nuevos horizontes. En detrimento de la desconexión y la objetivación del mundo, me inclino por una relacionalidad poética que nos permita re imaginar nuestras formas de ser, saber y hacer, en sintonía tanto con la complejidad y finitud del mundo, y también con la nuestra.

Palabras clave: investigación narrativa; relacionalidad poética; vulnerabilidad

Abstract

As a framework that favors a re-connection with the world, the aesthetics of vulnerability are presented as a possible path to rethink the researcher's relationship with worlds. For this purpose, I share some reflections on the ways in which narrative research favors the transition from dualistic logics towards poetic relationalities. Based on my experience in educational research, I explore vulnerability as a force of transformation, a power capable of opening new horizons. To the detriment of disconnection and objectification of the world, I lean towards a poetic relationality that allows us to reimagine our ways of being, knowing and doing, in tune with both the complexity and finitude of the world, and also with our own.

Keywords: narrative research; poetic relationality; vulnerability

Introducción

Reconocemos en el laberinto de aulas, pasillos y sueños (intelectuales y vitales) que configuran a la Universidad Nacional de Mar del Plata, un terreno de abundancia sobre el que se forjan historias y se escriben legados. En la intención de abordar con mayor sistematicidad los modos en que esas historias y herencias son re-apropiadas, reconstruidas y performadas, delineando los contornos de los hábitats académicos me encuentro actualmente trabajando en mi investigación doctoral titulada: “Devenir semilla; Configuraciones de los hábitats académicos desde una indagación biográfico-narrativa en el CIMED-UNMDP”², pero esa es otra historia.

Hoy, con el espíritu de reconocer y honrar la tradición investigativa que el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEEEC) inauguró hace 20 años, es un honor haber participado del Tercer Simposio de Estudios Descoloniales, titulado “Paisajes atávicos en los 20 años del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales”. Allí compartí una serie de reflexiones sobre la investigación narrativa, inspiradas por las innumerables y prolíficas producciones de este grupo, en la intención de referenciar ese pasaje en los modos del hacer investigación que, a mi entender, fueron desplazando la instrumentalidad y la técnica hacia la poética en el reconocimiento de la vulnerabilidad, como aquello que aguardiana. A este propósito presentaré una serie de reflexiones acompañadas por un collage diseccionado (realizado por mí) y una imagen del Matadero Modelo, Adolfo Alsina de Salamone en las inmediaciones de Epecuén, tomada por una gran amigo, quien prefiere quedar en el anonimato.

Un contexto propio

Cuando pensé este título (“Estéticas de la vulnerabilidad”), el mundo en el que vivíamos, o por lo menos en el que yo vivía, era otro. Si bien comprendo que como seres humanos estamos cambiando permanentemente nuestra relación con el mundo. En los tiempos que corren, vivimos en modos de relación que, ya sea por proximidad o por inmediatez, no termino de comprender del todo. Mientras que la crisis civilizatoria (Escobar, 2020) reclama una alteración radical en nuestros modos de vinculación con el mundo, las gramáticas políticas, económicas, sociales y culturales imperantes parecen actuar a contrapelo del inminente colapso (Berardi, 2020). En este escenario sombrío, las transiciones paradigmáticas, que conviven en el seno de la teoría social, han promovido un (des)orden científico provisional, menos autoritario y más (auto) reflexivo (Chase, 2015) que favoreció la emergencia de prácticas académicas que actúan a contrapelo de aquellas tradicionalmente instituidas. En el micro-cosmos académico, hace al menos cincuenta años, profundas rupturas erosionan las normas clásicas que regían los procesos de construcción de saberes. La “crisis de representación” (Geertz, 1973), los ya innumerables giros en la investigación educativa y las narrativas que son parte de la lucha por lo común y lo público abrieron las puertas de la academia a prácticas situadas, implicadas y parciales que anteriormente se colaban por la ventana. Mientras que la ruptura con los binarismos del orden moderno-colonial (Segato, 2015) radicalizaron la interpelación de los grandes relatos; la comprensión de la Ciencia (con mayúsculas), como tecnología moderna y dimensión epistémica de un modelo civilizatorio (Lander, 2001, Castro- Gómez & Grosfoguel, 2007), favoreció la eclosión paradigmática a la que asistimos en las metodologías de la investigación social y educativa. En este escenario efervescente, llegué a la investigación educativa.



Imagen 1. “Forget your perfect offering/ There is a crack in everything (there is a crack in everything) / That’s how the light gets in.” Leonard Cohen, 1992. *El umbral del testigo*. Collage (fragmento) de elaboración propia. Fotografía de la autora, 2024.

Habiendo ingresado a la investigación educativa amparada por los trabajos del GIEEC en torno a la investigación narrativa como enfoque clave para registrar historias que contrarresten los grandes relatos –capitalismo, racionalismo científico, la burocracia, el colonialismo, el patriarcado— los cuales dan cuenta de que más allá de implicar una metodología específica, representan otro modo de conocer, saber y ser (Yedaide, Álvarez y Porta, 2015). Entendí la ciencia como una versión posible de un estado de cosas, un modo, medianamente, particular de relacionar y relacionarnos con el mundo, y si bien deviene en conceptualizaciones, estas, al igual que la vida, son transitorias.

En este contexto, mi recorrido fue casi inverso. Por formación no tuve que desandar casi nada; nunca sufrí la caída de un paradigma (en términos académicos), pero sí tuve que buscar (intensamente) para comprender qué era lo que se suponía que se había roto. En este sentido, me gusta pensar que lo que se rompió, o lo que podría romperse, al menos en el ámbito de la producción legitimada de conocimientos, es una forma de relación que moldeó el mundo que conocemos, cuya descripción no es particularmente de mi agrado. Lo que sigue, es una reflexión personal inspirada en esa búsqueda en compañía de todos aquellos que lo pensaron antes.



Imagen 2. “El primer novillo que se mató fue todo entero de regalo al Restaurador.” Esteban Echeverría, *El Matadero*, 1871 [Cátedra, 1986:197]
La ruta de los muertos (Ex Matadero de Epecuén de Adolfo Alsina de Salamone, 1937). Fotografía reproducida con permiso de J.G., 2024

De la instrumentalidad y la técnica

Entiendo la instrumentalidad como una forma de alienación. Una picadora que nos entrena en una lógica que predetermina un trato con el mundo. Engendrada en tradiciones funcionalistas y racionalistas, la ciencia moderno-colonial, con su inherente racionalidad técnico-instrumental ha instituido escenarios que experimentamos como “la realidad”. Sostenida en la creencia de una realidad fija y en su, ineludible y dominante, tendencia a representar el mundo como si fuese uno solo, me atrevo a decir que la lógica instrumental rompió nuestra conexión con el mundo.

El entrenamiento en estos modos del hacer ciencia nos ha alineado al servicio de intereses que, al menos para mí, son difíciles de comprender tanto ética como políticamente. Herederos de los binarismos del orden moderno, estos modos del hacer, al separar la cognición del afecto y las ideas de los sentimientos, han diseccionado el mundo, separándonos arbitrariamente, artificialmente pero magistralmente de lo existente, y contribuyendo, muchas veces, a aumentar la tendencia de la modernidad hacia el aislamiento y la violencia (para evidencia empírica, poniéndolo en los términos que parece preferir esta versión del mundo es suficiente con advertir que el objeto de los ataques, en el minúsculo ámbito en el que nos desempeñamos, va dirigido a esa porción de la ciencia que no pierde de vista su papel potencial en la búsqueda de formas no opresivas de cultura y sociedad). En esta escenificación del mundo, el humano maquinita, alienado, se escudó en una cobarde objetividad para ofrecer su versión del mundo (digo cobarde porque ya es innegable que en toda “objetividad” radica de forma implícita una lógica de dominación). Mientras que una cómoda pero ermitaña neutralidad, al servicio de la técnica, le permitió distancias, individuaciones y soledades (escenarios que abundan), al determinar a priori qué y cómo hacer, fagocita cualquier forma genuina de relación.

Propia de un proyecto histórico de las cosas (Segato, 2018), de una ontología del capital (Leff, 2019), esta instrumentalidad-técnica nos deshumaniza. Esta ontología de la desconexión nos deja solos en el centro del “ego-sistema” en el cual, si nuestra relación con el mundo está predefinida no puede dar lugar a un modo de producción diferente del autorizado. Desde mi comprensión, construir conocimiento desde estas coordenadas

solo pone en juego nuestra capacidad adaptativa a reglas y acuerdos de los que no formamos parte.

La razón instrumental, sin dudas es una lógica útil, práctica y hasta casi podría decir inteligente si quisiéramos “triunfar” en la gramática y la descripción del mundo que heredamos de la modernidad-colonialidad, pero ya no podemos fingir que no sabemos lo que estamos haciendo/ abonando. Hasta aquí los beneficios de la razón instrumental. Interesa más bien honrar los modos de las narrativas para la transición de esas lógicas dualistas hacia las lógicas relacionales, que nos implican en la creación y efectuación de mundos.



Imagen 3. “Pero es el hambre lo que nos hace inteligentes, esta suerte de hambre, al menos, la que nos hace libres, la que acompaña al deseo y a la alegría, a la angustia y a la libertad, y la que nos hace luchar por la plenitud sin que haya un final para este movimiento, que es el del alma, en busca de sí misma.” Anne Dufourmantelle, 2007 [Nocturna, 2022:100]

El umbral del testigo. Collage (fragmento) de elaboración propia. Fotografía de la autora, 2024

Hacia la poética

En contraposición a ese terreno inhóspito y a contrapelo de métodos tradicionales que nos automatizan en un modo de producción del conocimiento, la investigación narrativa tensionó los regímenes de Verdad instaurados por la modernidad-colonialidad e interrumpió lo naturalizado en los tradicionales modos del hacer de la ciencia social. Poniendo sobre la mesa la politicidad del conocimiento científico echó por tierra, tanto

el anhelo de significación unívoca en las investigaciones como las posibilidades una desvinculación aséptica del investigador en la producción de conocimientos. Mientras que la subjuntivización de la realidad (Bruner, 2003), propuesta por el pensamiento narrativo, abrió el juego entre lo consolidado y lo posible. La eclosión de enfoques narrativos, biográficos y autobiográficos, favoreció el reconocimiento de: los posicionamientos subjetivos, que suscitan las tensiones irresueltas dentro de las relaciones de poder comprometidas –también— en la producción del conocimiento científico (Díaz, 2000), y de las decisiones ético-onto-epistémicas que, en el rol de investigadores, tomamos en la construcción de lo común.

Este grado de implicación dismanteló la idea de un mundo, descripto como ese mundo en el que nos encontramos inmersos con pretensiones omni-comprensivas de verdad, para revelar que aquello que decimos de la realidad es solo lo que se dice de ella. Salir de la exterioridad de las prácticas de investigación para sumergirnos en sus intensidades, sus vínculos con el poder y la constitución de campos de verdad (Foucault, 2011) es una experiencia más bien desestabilizadora. Al tomar distancia de la visión unívoca y objetiva de una realidad fija, al renunciar a la ilusión de que la realidad puede ser completamente comprendida, entramos en sintonía con la dimensión relacional de la vida. Estas realidades blandas en las que “el mundo que vivimos va emergiendo en vez de ser predefinido” (Varela et al., 1997, p. 178), nos re-vinculan con el mundo y enactúan otros modos de construcción de conocimientos. Al abandonar concepciones lineales y jerárquicas de organización del conocimiento, la investigación narrativa redefine los límites y normas predominantes que configuran nuestra percepción de la realidad, implicándonos en un proceso que nos permite expandir nuestra capacidad de imaginar y explorar alternativas, e invitándonos a reflexionar sobre los modos en que existimos en lo que hacemos (y, por tanto, a tomar responsabilidad por sus efectos). Investigar en estas claves, es pararse deliberadamente, al borde, no solo de una descripción del mundo, sino en el borde de uno mismo. Renunciar a la ilusión de que la realidad puede ser completamente comprendida, es arriesgarse a perder el control (o más bien la quimera de haberlo tenido). Asumir el riesgo de soltar el control, con conciencia de sus límites y de los nuestros, para buscar otras formas de apalabrar y acercarnos a nuestros objetos de estudio, haciéndonos una idea de ellos, una y otra vez, es, quizás un modo posible de poner en juego nuestros sentidos y ganarle espacios a la imaginación para que se manifieste a favor de nuestra subjetividad. Al ponernos en sintonía con la dimensión relacional de la vida, entramos en una relación de correspondencia, reciprocidad con el mundo, donde la realidad reinterpretada habilita un nuevo nivel de realidad, una “acción que reconecta” (Macy&Brown, 1998) y nos re-vincula con el mundo, en una relación contingente, vibrante y finita. Donde las claves preestablecidas desde las que nos habituamos a objetivar el mundo y a objetivarnos en él, a contrapelo de lo que los defensores de las competencias afirman, son reorganizadas, desestabilizadas, y desarmadas, para devolver otra cosa. Donde se habilitan otros modos de conocer, saber y ser (Yedaide, Álvarez y Porta, 2015) que desafían la forma onto-epistémica moderno-colonial, patriarcal y capitalista, y en transición de lógicas dualistas hacia lógicas relacionales, reclaman la comprensión pedagógica de que estamos interactuando poéticamente con el mundo y no instrumentalmente.

Entrar en terreno poético, nos sumerge en una dimensión estética, que en sentido lukácsiano comporta lo artístico, lo personal/sensible y lo social/político (Lukács, 1974), donde lo poético como manera de intervenir en los significantes pone de manifiesto cómo las cosas pueden suceder, a condición de su propia posibilidad. Situándonos en

una forma de relación que desencadena tiempos de presencia, validando lugares de enunciación de un yo que asume intentos de dar forma a experiencias singulares en el colectivo. Asumir un modo de razonar que desestabiliza la idea de un mundo ordenado, comprensible, universal, nos sumerge en las profundidades de una razón-poética (Zambrano, 1996) como condición de posibilidad para reintegrar, o al menos reconocer, la fragmentación de la multidimensionalidad de la vida, sin convertirla en verdad y dándole un carácter transitorio. Apropiarse de este estado de atención y disponibilidad para la construcción de conocimientos, correrse deliberadamente de la razón instrumental, indisciplinarse ante la rigidez de los conceptos y las definiciones precisas, nos convoca a abandonar espacios seguros y autosuficientes, reconociendo en la investigación su gesto artesanal, donde nuestra creatividad excede la técnica y es puesta al servicio de formas alternas de enunciar conocimientos. Ancladas en estas perspectivas, hoy son fecundas las investigaciones que echan mano de múltiples estrategias, nuevos instrumentos y otros lenguajes para acercarse al objeto de su indagación. Desviándose del lenguaje teórico hacia la producción de cartografías, se asemejan a un "mapa (...) producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga" (Deleuze & Guattari, 2006: 25-26). En tanto alternativas para dar cuenta del presente, estos modos del hacer nos implican en la transformación y efectuación de mundos. Desde estas coordenadas, comprendo que es el desplazamiento de la racionalidad instrumental hacia una relacionalidad poética lo que produce el desvío.

Estéticas de la vulnerabilidad

La narrativa no solo es nuestro horizonte de inteligibilidad, es el sistema simbólico desde el que dibujamos el mundo, pero ¿qué mundo? Si asumimos una interacción dinámica y resonante con las realidades que habitamos podemos advertir que estas no nos pertenecen, porque “aquello que experimentamos bajo el signo de la singularidad, no nos pertenece individualmente; lo íntimo depende menos de una esfera privada que de una vida afectiva, de inmediato común” (Combes, 2017, p.92).

Al entrar en sintonía con la dimensión relacional de la vida, al abrazar esa condición inestable, mutable e impermanente de un mundo finito, uno experimenta que no es solo un individuo sino una relación, transitoria, con aquello que uno no es. Este estado de inquietud encarnada vuelve visible, sensible, nuestro ser en constante transformación, en descomposición, convocándonos a reconocer, una y otra vez, nuestra propia finitud. Esta experiencia de límite, de lo aún no aquí (Muñoz, 2009), nos despoja de todo ánimo de protagonismo y arrogancia. Convocándonos a asumir la responsabilidad de estar aquí, en este mundo insondable, en este tiempo, nos pone en otro modo de relación con la vida que, en el mejor de los casos, la vuelve relevante, significativa. Entiendo que es en el reconocimiento de que todo se puede acabar en un abrir y cerrar de ojos, aquí y ahora, donde la vulnerabilidad se abre camino como potencia de transformación. La vulnerabilidad, como gesto del mundo y hacia el mundo, es algo que nos une (o nos distancia), pero en definitiva crea una relación. En tanto gesto, es acontecimiento *ergo* no se reduce al hecho de que algo acontezca. Como movimiento antes de tener causa, tiene efecto: provoca una experiencia que entra en una deriva: o avanza o se queda allí, pero abre posibilidades para la enacción de una “nueva imaginación política” (Fry&Tlostanova, 2020). Hacer lugar para la emergencia de relaciones y redes que habilitan nuevos campos de lo posible, abre un juego en el que lo necesario se vuelve contingente y deviene posible, implicando necesariamente mutaciones,

transformaciones subjetivantes. Morir un poco y renacer otro tanto cada vez para escapar de la organización y funcionalidad social del deseo (Rolnik, 2019) y descubrirlo en su potencialidad, nos compromete a cuidar. Cuidar el mundo, cuidar la vida, por el simple hecho de no darla por sentada. Pararnos al borde del abismo, e investigar en estas claves, es una acción práctica, pero no técnica, que moldea quiénes somos y los mundos que construimos. Investigar así, cuidando, abre “otras formas de relación con lo social, con el cuerpo, con la política, con la ética y con el conocimiento (...) El compromiso de estas formas emergentes es con la creación de otros mundos” (Piedrahita Echandía, 2015, p.40).

Quizás no tengamos tiempo, pero tenemos una oportunidad.

A modo de cierre

“De todo, quedaron tres cosas”

La certeza de que estaba siempre comenzando,

La certeza de que había que seguir

Y la certeza de que sería interrumpido

Antes de terminar.

Hacer de la interrupción un camino nuevo,

Hacer de la caída, un paso de danza,

Del miedo, una escalera,

Del sueño, un puente, de la búsqueda,...un encuentro

Fernando Sabino, 1964



Imagen 4. “Tienes que disciplinarte para extraer la parte de ti que ama lo que estás llevando a cabo (...) sacar la parte de ti capaz de amar en lugar de esa parte que solo quiere ser amada.”

David Foster Wallace, 1993 [Pálido Fuego, 2012: 83]

El umbral del testigo. Collage de elaboración propia. Fotografía de la autora, 2024

Referencias bibliográficas

Berardi, F.(2020) *Respirare. Caos y Poesía*. Buenos Aires: Prometeo.

Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. [Versión electrónica]. Págs. 127-168. Bogotá D. C.: Siglo del Hombre Editores

- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. En: Denzin, N. & Y. Lincoln *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV*. Buenos Aires: Gedisa.
- Cohen, L (1992). “Anthem”. En *The Future*[CD]. NY, EE. UU: Columbia Records albums.
- Combes, M. (2017) *Simondon. Una filosofía de lo transindividual*. Bs As.: CACTUS
- Díaz, E. (2000). El conocimiento como tecnología de poder. En E. Díaz (ed.). *La Posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad*. Buenos Aires: Biblos.
- Dufourmantelle, A (2007) *La mujer y el sacrificio, desde Antígona hasta nosotras*. Buenos Aires: Nocturna, 2022.
- Echeverría, E (1871) *El Matadero*. Madrid: Cátedra, 1986.
- Escobar, A. (2020). Ponencia presentada en el Panel presidencial “Los desafíos de las Ciencias Sociales ante un mundo en transformación”, en el Congreso de LASA 2020.
- Foucault, M. (2011). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fry, T y Tlostanova, M. (2020). *A New Political Imagination. Making the Case*. London: Routledge.
- Geertz, C. (1973) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1983.
- Lander, E. (2011), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CICCUS-CLACSO.
- Leff, E. (2019) *Ecología política: De la deconstrucción del capital a la territorialización de la vida*. México: Siglo XXI Editores.
- McCaffery, L. (1993) “Una entrevista ampliada con David Foster Wallace”. En: Burn, S.J. (Edit) *Conversaciones con David Foster Wallace*. España: Pálido Fuego, 2012.
- Macy, J.y Brown, M. (1998). *Coming Back to Life. Practices to Reconnect Our Lives, Our World*. Gabriola Island, BC: New Society Publishers.
- Muñoz, J.E. (2009). *Utopía Queer. El entonces y el allí de la futuridad antinormativa*. Buenos Aires: Caja Negra, 2020
- Piedrahita Echandía, C. (2015). *Subjetivaciones políticas y pensamiento de la diferencia*. CLACSO. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- 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*, (17) ,177-192.
- Richardson, L (2009). Writing Theory In(To) *Last Writes*, en: Antony J. Puddephatt, William Shaffir y Steven W. Kleinknecht (eds.), *Ethnographies Revisited: constructing theory in thefield*. Routledge
- Richardson, L. y St. Pierre, E. (2005). Writing: A Method of inquiry. En Denzin N. & Lincoln Y. (Eds), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. USA: Sage
- Rolnik, S. (2019). *Esféricas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. CABA: Tinta Limón.
- Sabino F. (1964) *Encuentro marcado*. Barcelona: Luis de Caralt
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Segato, R.(2015). *La crítica a la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo
- Varela, F., Thompson, E. y Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa
- Yedaide, M. M., Álvarez, Z., Y Porta, L. (2015) La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(1), 27-35, 2015



Zambrano, M. (1996). *Horizonte del liberalismo*. J. Moreno Sanz (Ed.). Madrid: Morata.

Notas

¹ Licenciada en Gestión Cultural. Doctoranda en Educación. Programa específico para la formación de investigadores en investigación narrativa, (auto) biográfica y biográfica en educación, FHA, UNR. Docente del Departamento de Ciencias de la Educación en Universidad Nacional de Mar del Plata. Becaria doctoral de CONICET. Integrante del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE).

² En el marco del Doctorado en Educación, Programa Específico para la Formación de Investigadores en Investigación Narrativa, Autobiográfica y Biográfica en Educación. Facultad De Humanidades Y Artes, Universidad Nacional de Rosario, hemos propuesto una investigación titulada "Devenir semilla: Configuraciones de los hábitats académicos a través de una indagación biográfico-narrativa en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina" dirigida por el Dr. Luis Porta Vázquez y co-dirigida por el Dr. Francisco Ramallo. Con el propósito fundamental de comprender las configuraciones de la vida académica, esta investigación centra la atención en los procesos de subjetivación política que emergen en el ejercicio de formas de producción del conocimiento: sostenidas en metodologías perspectivistas, subjetivistas y situadas, y que al generar otros relatos, enactúan otras acciones que redibujan los hábitats académicos.

Esta investigación participa, a su vez, de la Beca Interna Doctoral a la investigación (CONICET): "Configuraciones de los hábitats académico: una indagación biográfico-narrativa sobre los procesos de subjetivación política en los modos de habitar la Universidad en la comunidad científica del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina" cuyo director es Dr. Luis Porta Vázquez y cuenta con la co-dirección de la Dra. María Marta Yedaide.



UN LABORATORIO DE GÉNEROS EN DESCOMPOSICIÓN

A LABORATORY OF DECOMPOSING GENRES

María Alejandra Estifique¹

Luis Porta²

Francisco Ramallo³



ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/zwc3p5k8l>

Resumen

Acompañando un corrimiento de las prácticas analíticas como espejos de la experiencia, las distintas perspectivas y múltiples dimensionalidades de la narrativa en su articulación con el campo de las culturas emergen en la invención de lenguajes. La investigación alojada en el Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) permitió una curricularización de teorías narrativas, que atraviesa artísticamente los formatos de producción. Somos arte e investigación, la performática educación que registramos en un laboratorio de creación como parte de los movimientos de descomposición del GIEEC. En él, las tensiones entre teoría y metodología cuestionan su estabilidad en una escritura para conservar y desafiar las normas sociales.

Palabras clave: Descomposiciones, Educación, Investigación Narrativa, Teoría Queer.

Abstract

As analytical practices shift to become mirrors of experience, diverse perspectives and the multiple dimensions of narrative in its articulation with the field of cultures emerge through the invention of new languages. The research housed in the Research Group on Education and Cultural Studies (GIEEC) has allowed for a curricularization of narrative theories, which artistically traverses production formats. We are art and research, a performative education that we record in a creation laboratory as part of the GIEEC's decomposition movements. In it, the tensions between theory and methodology question their stability in a writing that seeks to both preserve and challenge social norms.

Keywords: Decompositions, Education, Narrative Research, Queer Theory.

Introducción



Imagen 1. Él en el espacio, dibujo Estifique, 2017.

Durante más de dos décadas las investigaciones realizadas en el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (en adelante GIEEC) reconocen que la idea de ciencia queda cartografiada en un mapa más abarcador de las formas de normalización y colonización que nos conforman en nuestras institucionalidades. En nuestra labor promovimos renunciaciones que desenraizan el conocimiento a nuestro lugar y lo sitúan en nuestra propia cognición estética. En diciembre de 2023, de un modo no exhaustivo, creíamos que estas renunciaciones podrían ocupar un lugar importante en la comprensión de los aportes de las ciencias a las democracias como regímenes políticos. El abandono a la objetividad, a la neutralidad, a la totalidad, a la pretensión de generalidad y la abdicación a distinguir al narrador de las demás personas de una investigación nos convocó a fundar un Laboratorio en la Facultad de Humanidades, que se cobija en el GIEEC de un modo ascendente y propulsa su propia descendencia en términos de una política autobiográfica.

En este laboratorio la producción académica de una tesis, refracta condiciones comunitarias posibles en las que se generó y en su relacionalidad, narra futuros no normativos con la ciencia y la co-composición de lo público. Como unidad de investigación científico-tecnológica de narrativas, artes y educaciones en la que recuperamos una teoría autobiográfica relacional, nos mimetizamos en observador/observado por nuestra intención de movilizar procesos de construcción de conocimientos.

Recurrimos a la recursividad de nuestras voces y afirmamos aquí que la descomposición implica descolonizar los saberes hegemónicos, que a menudo han invisibilizado las experiencias y perspectivas de grupos marginados. Al desmontar estructuras de poder, se abren ambientes para la descomposición de los mundos; enhebrando las tres categorías en este espacio de trabajo, ensayamos conexiones entre artes, educaciones y narrativas. Estamos invitados a construir redes de afecto y solidaridad que nos trascienden, nos hace pensar en la agencia no como una propiedad individual, sino como una práctica en común-unidad.

A diferencia del conocimiento científico clásico, rígido y positivista, nuestras investigaciones se sustentan en ambientes narrativos que desconstruyen los cánones

establecidos. Las ciencias sociales, humanidades y artes, al explorar cómo mejorar nuestras condiciones de vida, ofrecen un espacio para la creación de nuevos conocimientos. La investigación educativa, en particular, resulta fundamental para comprender cómo las normas sociales moldean nuestros experimentados cuerpos. Esta aproximación no se limita a lo teatral o artístico, sino que se adentra en lo cotidiano y lo doméstico, reconociendo la importancia del cuerpo en movimiento en la construcción del conocimiento.

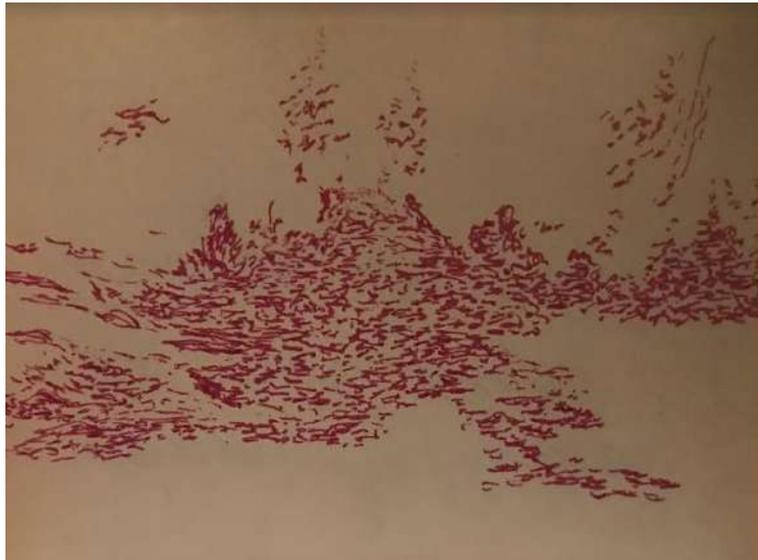


Imagen 2. Nubes de verano, dibujo. Estifique 2020.

Al alejarnos de los paradigmas positivistas, que buscan una verdad objetiva y universal, y al abrazar la experiencia subjetiva y la fragmentación, abrimos un espacio para formas de expansión, conocimiento y comprensión interrelacionadas. La descomposición actúa como una especie de *hack* a los sistemas establecidos, ya sean científicos, sociales o culturales. La experiencia subjetiva, a menudo marginada en los discursos dominantes, encuentra en la descomposición un espacio para ser valorada y propone una multiplicidad de verdades, todas ellas válidas y legítimas.

Narrativas

Las disciplinas se reproducen a sí mismas de forma estática para reprimir la disidencia, a pesar de que Halberstam (2011) caracterizó a esta época como benevolente para experimentar la transformación disciplinaria que representa el proyecto de generar formas de conocimiento. Dado que las disciplinas que se crearon hace cien años para responder a las economías de mercado y la demanda de una experiencia limitada, ahora están perdiendo relevancia y son incapaces de responder al conocimiento del mundo real o a los intereses de sus estudiantes (Halberstam, 2011; 19). La narrativa llega entonces para detener las estrategias de legitimación del conocer, ser y saber que nos convierten en los auto arrogantes salvadores de la educación. En el juego del orden la narrativa es una manera de caracterizar fenómenos de la experiencia post-humana, o más bien podría comprenderse como el estudio de una de las formas en que experimentamos la realidad. Algunos autores en nuestra lengua como José Contreras

(2016) prefieren distinguir su conceptualización a partir de remarcar que las historias son las experiencias que vivimos y la narrativa sería, entonces, una metodología para registrar aquello que vivimos.

Imágenes, abstracciones, metáforas visuales y materialidades que condensan lenguajes íntimos surgen del narrar sensorial. La potencia narrativa visibiliza aspectos sensibles, y sobre todo, una primera persona que desprivatiza la experiencia y se confunde con la vida de quién investiga. Este narrar autoetnográfico y autobiográfico desde el íntimo lugar que habitamos actúa como una práctica de descomposición del saber de la pedagogía disciplinar. Ejercitar modos posibles de comprender el conocimiento más allá de su progreso, éxito y futuridad normativa, es nuestra intencionalidad. La potencia de la investigación narrativa ofrece formas creativas para descomponer la pedagogía tradicional. Aunque performativo, metafórico y transitorio este concepto para Francisco Ramallo (2019) abraza un carácter subversivo, creativo, nómada y débil como condición que restaura modos de conocer, ser y saber expansivos respecto del valor de lo vivo. La enunciación de los relatos fosilizados y nostálgicos desconocen su utopía queer por el hecho de negarse como sujetos contaminados por esa designación.



Imagen 3. Paisaje, dibujo (Estifique, 2020).

La indagación narrativa como un ciclo de “vivir, contar, recontar y revivir” establece una dinámica de constante transformación y reconstrucción de las experiencias. Clandinin y Connelly (1990) analizan las estructuras rígidas y preestablecidas de los modelos educativos convencionales, que a menudo limitan la creatividad y la capacidad de transformación. La descomposición, junto a ellos, no es un acto destructivo, sino más bien una oportunidad para crear nuevas posibilidades. Al desmontar las estructuras existentes, se abre un espacio para la innovación y la emergencia de nuevas formas de pensar y hacer.

Las descomposiciones permiten narrar historias propias y construir nuevas experiencias. José Domingo Contreras (2016) nos invita a pensar en la investigación narrativa como una práctica que nos involucra profundamente, conectando nuestras experiencias personales con los relatos que leemos y producimos. La indagación

narrativa no es solo un ejercicio intelectual, sino una experiencia que nos transforma y nos permite construir nuevos significados. Daniel Suárez (2017) destaca el potencial político y pedagógico de la documentación narrativa, al democratizar el conocimiento y empoderar a los educadores. Su propuesta se centra en la creación de redes y la construcción colectiva de saberes.

Las descomposiciones sitúan la experiencia en el centro del proceso de conocimiento. A través de la fragmentación y la reinterpretación de la experiencia, se generan nuevos significados y comprensiones. El conocimiento no es un producto acabado, sino un proceso en constante evolución. La descomposición fomenta una actitud de apertura y curiosidad, invitando a explorar nuevas posibilidades y a cuestionar constantemente nuestras creencias. Al compartir nuestras experiencias fragmentadas y reconstruidas, podemos construir un conocimiento en común-unidad. La descomposición en las artes es una herramienta estética, como también un modo de reflexionar sobre la condición humana y nuestra relación con el mundo. En efecto puede revelar una belleza oculta en los fragmentos, en lo imperfecto y en lo aparentemente caótico. A la vez que permite expresar experiencias y emociones que son difíciles de capturar a través de lenguajes convencionales.

La investigación narrativa actúa como una oportunidad creativa para descomponer y desaprender con las experiencias vividas. La escritura auto-etnográfica y autobiográfica como forma de componer actos políticos y conscientes que celebran la creación, invención y producción del espacio erótico, invita a producirnos a nosotrxs mismxs y al mismo tiempo componer otras representaciones. Diana Aisenberg (2001) recuerda que la composición artística es el intento de crear una realidad sonora que reproduce un momento y también lo lleva a un encuentro que es azaroso y que no depende sólo de que las obras se hagan. Con ello le otorga una condición entre la perforación y la permanencia, a veces es el resultado de errores idiotas y otras, está relacionado con cierta luminosidad o con la instalación de una cierta calma. Aisenberg en su diccionario de historias de arte rememora sobre este concepto: “Cuando se habla de uno, del otro y de múltiples inclusiones en un mismo espacio, estos seres, no importan si son manchas o señores, están compartiendo un lugar que los conduce obligatoriamente a apropiarse de un modo de estar con aquel otro” (Aisenberg, 2001; 61).



Imagen 4. “Apuntes botánicos”, dibujo. Estifique, 2019

La investigación narrativa se erige como un espacio creativo para desaprender y recomponer nuestras experiencias, convirtiéndose en un acto político y consciente. A través de la escritura auto-etnográfica y autobiográfica, celebramos la creación y la invención, produciendo no solo nuevas representaciones de nosotros mismos, sino también nuevos espacios eróticos. Nos ocupan los efectos de los discursos y las prácticas en que los individuos se resisten a des-regular el mundo heterosexual, como la única manera legítima y posible de explorar los placeres corporales. Quizás aquí sea relevante la idea de una pedagogía que pueda nombrar las incomodidades y los miedos, tal como propuso Deborah Britzman (2016) preocupada por los límites de las estrategias educativas y por el estudio de la ignorancia. Si la pedagogía institucionalizada tiene como preocupación la producción de normalidades, en su continua elaboración de los binarismos que estructuran el espacio y el pensamiento educativo, podemos interpretarla -con las descomposiciones- como un dispositivo disciplinario de subjetivación con una obsesión para normalizar prácticas y sujetos. Diría val flores (2017) que la experiencia articula tres elementos: la centralidad de las prácticas, la importancia de las narrativas en primera persona y el estímulo a la creatividad erótica. La pedagogía se traduce en su voz como un impulso de reapropiación de un saber de la anomalía, para denunciar la violencia que soporta la institución de todo estatuto de lo normal (flores, 2017, 111).

En la medida en que supone implicarse en un proceso de construcción de dispositivos de auto-relación de la vida en los que podamos decidir/planear/fantasear cómo queremos vivir nuestros cuerpos, sexualidades y géneros (flores, 2017, 111). Como una posibilidad de interrupción de lo aceptado o como la expresión de un lenguaje incontrolable de la fuerza orgásmica. Devenida en una política del movimiento del cuerpo a partir de las trans-mutaciones de su lenguaje, la pedagogía trama promiscuamente la acción poética y vital en los intersticios del registro académico (flores, 2017;10).

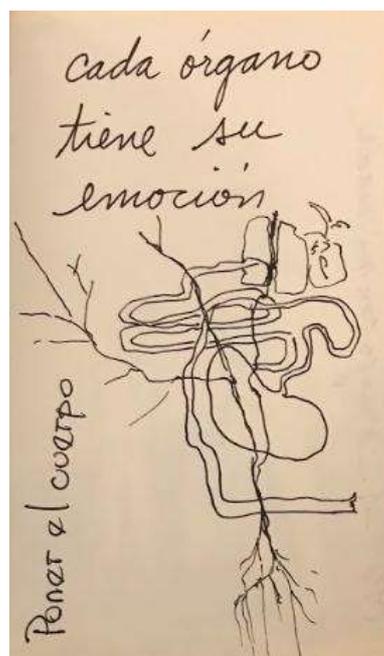


Imagen 5. “Poner el cuerpo”, dibujo. Estifique, 2021.



Imagen 6. “Laguna de los Padres”, acuarela Estifique, 2017.

Deborah Britzman, en la Universidad de Toronto, inició una notable discursividad asociada a la emergencia de una pedagogía (cuir) que desviada su lectura de la complicidad de institucionalizarse. Con su provocación de “no leer tan recto”, Britzman (2016) restauró una preocupación por aquello que descartamos o que no podemos tolerar saber en el campo de la educación. Algo así como una técnica que yo prefiero llamar de narrativa, para dar cuenta de las relaciones entre un pensamiento y lo que no alcanzamos a pensar. Su perspicaz crítica además circuló en textos recursivos sobre metodologías para cuirizar la pedagogía (Britzman, 2002), las tensiones entre la educación sexual y afectiva y las formas de amar más allá de la heteronormatividad (Britzman, 2018a) y la sexualidad en el currículum oculto de los profesores (Britzman, 2018b) como manifiestos para interrogar una geografía conceptual de la normalización en la educación y como un proyecto que involucra a la disidencia como fundamento comunitario del con-vivir.

Cobra sentido aquí recoger las tres metodologías –no exhaustivas- que Britzman (2016) ensayó para arriesgar el ser de la pedagogía, dado que intentan exceder las heridas del discurso para que todos los cuerpos, sexos y afectos importen. La primera de las estrategias que Britzman delineó fue el estudio de los límites, como forma de superar la tolerancia y la inclusión como fin en la educación. Para ello (Britzman, 2016.30) pregunta ¿dónde se detiene lo que no se puede tolerar? y ¿cómo es que lo normal –como orden normativo- se produce a sí mismo como mismidad sin marcas y como sinónimo de lo habitual? Pero el estudio de los límites por sí solo no alcanza, por tanto es necesario reconocer que la relación entre el conocimiento y la ignorancia no es oposicional ni binaria. Si no que se implican mutuamente, estructurando e imponiendo formas particulares de conocimiento y formas particulares de ignorancia. El estudio de la ignorancia como efecto del conocimiento y no como su estado originario o de inocencia, es la segunda metodología que Britzman (2016) remarcó para nombrar a la pedagogía cuir. De ella deviene una tercera estrategia: la indagación sobre el estudio de las prácticas de lectura, es decir, re pensarlas más allá del impulso por reducir la identidad a una repetición de la misma. Las prácticas de lectura como alteridad y diferencia en formas en las que el yo dialoga consigo, mientras lee y constituye la disidencia entre autor y texto.



Imagen 7. “Dar sombra”, dibujo, Estifique 2021.

¿Dónde tendría lugar una pedagogía cuir? También comenzó a pensar, en la Universidad de Toronto, Susanne Luhmann cuestionando su inserción doméstica y superficial. En un artículo de 1998 nos regala la imagen de la pedagogía como una cosa bastante cuir, en una propuesta post identitaria sobre la afectación de sus conocimientos que resalta tres indagaciones conjuntas –en mi simplificación–: ¿Podemos resistir el deseo de autoridad y de conocimiento estable, haciendo estallar las certezas sobre lo que se sabe y sobre cómo llegamos a saberlo? ¿Podemos desplazar el interés por las metodologías y técnicas para poner el foco en los múltiples e inasibles modos en que los estudiantes son perturbados por el conocimiento? y ¿Podemos soportar que nuestros estudiantes no soportan conocer lo que pretendemos enseñarles?

Tal pedagogía no promete un remedio exitoso contra la homofobia ni una cura para la falta de autoestima, sino que propulsa la atención de las condiciones afectivas que hacen posible o impiden el aprendizaje (Luhmann, 2018). También Mary Bryson y Suzanne de Castell (2018) a partir de uno de sus cursos en la Universidad de Ontario, caracterizaron la emergencia de una pedagogía cuir que se propuso interferir en la producción de la normalidad de los sujetos que participaron. Para ello caracterizaron los peligros de reconocerse como cuir, una “posición discursiva insostenible”.



Imagen 8. “Hacer sombra”, dibujo, Estifique 2021.

Efectivamente desde esta pedagogía cuir, el sujeto racional, crítico, consciente, emancipado o liberado de la teoría de la educación se enunció en crisis y su epistemología realista limitó la esperanza de su realización. También Thiago Ranniery (2017) quiso mapear la producción académica de la pedagogía cuir en su país, argumentando que su incorporación ha funcionado para territorializar un espectro de acción como sinónimo de investigación en temáticas de género y sexualidad. A la vez que colaboró en que el género y la sexualidad se incorporen a la agenda de la educación, como contenido y actualización de categorías del campo como “conocimiento” y “enseñanza”.

Educaciones

Elogiamos la descomposición de la pedagogía (cuir) como un preámbulo que afecta el sentido de la utilización de este concepto, remarcando dos momentos recursivos: en el primero entramos una lectura atenta a la composición de una serie de contextos de producción y de circulación de conocimientos autorizados por la academia sobre la pedagogía cuir. En el segundo, proponemos entretejer la subversión epistémica de la investigación narrativa en educación como una manera de dislocar a la pedagogía (cuir) de sus lugares disciplinares. ¿Dónde está el arte? De este modo y en esta conjunción, en ambos momentos interpretamos a la pedagogía (cuir) como narrativas en límite de su cientificidad, su estabilidad y su (auto)arrogancia disciplinar. ¿Dónde y cuándo el recreo? Lo queer descompuso su campo para nunca más intentar su estabilización. Emanan una cartografía de poder que hace durar las cargas afectivas de nuestros textos en la inmediatez de nuestros ambientes, como movilización de una inestabilidad procurada. La sugerencia de que la teoría cuir presume una pedagogía (Sedgwick, 2018) y la pedagogía es una cosa bastante cuir (Luhmann, 2018; 42), posibilita hacer del rigor una práctica erótica cuya fidelidad despoja al sujeto humanista con la decisión de cuidar el deseo para que todas las vidas sean habitables. Con ese propósito Clau Bidegain narra una infancia descuidada, una adolescencia atropellada, una juventud desoída y un futuro desconsiderado. En su poesía se descubre el dolor y la frustración desde una mirada benévola y erótica, la búsqueda de la salida del horror en cada frase que, como un laberinto vuelve a dejarlo en el mismo lugar del recuerdo lastimado. ¿Se vuelve al mismo lugar? ¿Cuántas veces relatamos el hecho traumático y logramos sentirlo, transmitirlo? ¿Se vuelve? ¿Cuántas veces logramos sentirlo, transmitirlo?

Esa piel, ese cuerpo sometido a los caprichos rigurosos de un padre de crianza que amenaza, castiga y reprime los deseos expresivos del niño. La culpa por una sexualidad que genera el desvío de la mirada de los mayores. El desvío está en el adulto, que no pudiendo hacerse cargo de su ser, derrama sobre el más pequeño sus fluidos de perversa pasión. Una sociedad que mira hacia otro lado. Clau, en una búsqueda incesante de serenidad y bienestar. ¿Cómo transitar el espiral sin volver a sentir ese dolor profundo que quedó grabado en él? Las palabras me llevan de la mano por caminos oscuros, ásperos y tenebrosos; en cierta forma estoy tranquila y el dolor es mitigado por la forma poética en que nos narra el padecer. Hasta aquí mi relato se dejó llevar por las primeras impresiones de un texto leído hasta la tercera parte, en fotocopias sueltas, numeradas y subrayadas por otra lectura previa. Me habían pedido una reseña, una impresión sobre el texto y Yolanda no había terminado la tarea. Sentí

que no era irresponsable. En un punto me gustaba esa experiencia de conocer a la persona y que pudiera completar mi tarea de esta forma:

Clau estaba sentado en el suelo en ronda con los demás que, Yo Yolanda Yocasta ya conocía de la Escuela Viva. Cabello rapado a los costados y atado en el centro de la cabeza de color verde rabioso como plumas tornasoladas. Anteojos, mirada cristalina, franca, tierna, curiosa. Camisa de manga corta fondo blanco con hojas verdes de filodendro o vulgarmente llamada sandalia de franciscano, sensual y tímido, treinta y cinco años, un metro y setenta y ocho centímetros de altura, unos noventa kilos, de tez blanca dorada con tintes rojizos muy atenuados, amable, delicado, alegre, con una mano segura y cálida. Nos dimos un beso en la mejilla y me senté a su lado. Quería sentir su vibra, su halo, energía, olor, sabor. Quería poder abrazarlo, hacerle una caricia, comprenderlo. A Él y a ese niño de doce años abusado, violentado, acallado. Sentimos que todo eso sucedía aunque no hubiera contacto físico. Mi ser estaba dispuesto y disponible para ser atravesada por toda su sabiduría. Clau se nombra ex víctima. Ya está sanado, logró transmutar ese horror en alegría y maestría. Es docente, maestro divertido y responsable. Abanderado de Escuela Pública a los doce años. Nos dio la tarea de escribirle a esa etapa de nuestra vida llamada niñez.



Imagen 9. “Frente al espejo”, dibujo (Estifique, 2018).

Un género en descomposición

Una teoría autobiográfica no sólo influye en el conocimiento producido, sino también en los procesos mismos de investigación. Al sumergir al investigador en las profundidades de su yo, esta perspectiva genera sentidos, interpretaciones y representaciones que desafían las normas académicas tradicionales. Las cinco tesis propuestas aquí, inspiradas en un laboratorio de narrativas, artes y educación, cuestionan la idea de que la escritura sea el único producto final de una investigación. Siguiendo a Halberstam (2011), estas tesis valoran los saberes “blandos” y las formas de conocimiento no convencionales, ofreciendo un espacio para la experimentación y la creatividad. Al hacerlo, desestabilizan las jerarquías académicas y abren nuevas posibilidades para la

producción de conocimiento. En palabras de Suárez (2016), estas tesis invitan a una co-participación en la generación de conocimiento, descomponiendo la relación tradicional entre sujeto y objeto de estudio. Estos espacios seguros, lejos de la violencia institucional, permiten cultivar sensibilidades y prácticas pedagógicas.

Descomposiciones.lab se propone recuperar ambientes marginados a través de la producción artística y la intersección entre formación e investigación. Al valorizar la performatividad, materialidad y ontología de las representaciones artísticas, este laboratorio busca socializar las experiencias de investigación en la formación docente. Nuestras prácticas investigativas, que desafían las metodologías tradicionales, promueven la creación y divulgación de conocimientos que articulan narrativas, artes y educaciones. A través de la producción artística y la investigación colaborativa, buscamos generar condiciones para mejorar la docencia, la investigación y la extensión universitaria. Los investigadores del laboratorio cuentan con una sólida trayectoria en producción científica y artística, así como en la formación de nuevos investigadores, lo que garantiza la calidad y el impacto de nuestras iniciativas.

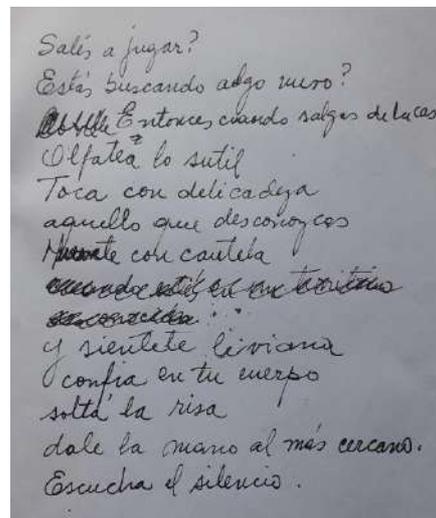


Imagen 10. “Escrito del encuentro con Clau Bidegain”, Estifique, marzo de 2020.

El concepto de descomposición emerge como una herramienta poderosa para desafiar las tendencias reductivas y tecnocráticas de la pedagogía tradicional. Al deconstruir la estructura jerárquica del conocimiento, podemos reimaginar la pedagogía como una narrativa que verbaliza las relaciones humanas dentro del contexto educativo. Este enfoque destaca cuatro aspectos claves (Ramallo, 2020). La descomposición subvierte la noción tradicional de la ciencia como único árbitro de la verdad. Reconoce que la ciencia en sí misma es una forma de narrativa, que a menudo reclama una posición de autoridad indiscutida. La deconstrucción desafía esta exclusividad autoproclamada, enfatizando que la pedagogía, a través de su lente narrativa, ofrece una perspectiva valiosa y distintiva sobre el conocimiento humano.

Las descomposiciones conectan los modos pedagógicos de conocer con las humanidades y las artes, áreas que a menudo se marginan dentro del modelo científico tradicional. Al abrazar el potencial creativo de estas disciplinas, la deconstrucción anima a los

educadores a explorar diversas formas de expresión y representación en sus prácticas de enseñanza.

Las descomposiciones encarnan un enfoque nómada, caracterizado por la fluidez, la provisionalidad y la recursividad. Reconoce que el conocimiento no es estático sino que está en constante evolución, reflejando la naturaleza impermanente de la existencia humana. Esta perspectiva dinámica anima a los educadores a adaptar y refinar sus métodos de enseñanza en respuesta a circunstancias cambiantes y diversas necesidades de los estudiantes. Promueven un enfoque humilde del conocimiento, rechazando la búsqueda de la objetividad absoluta o la ilusión de una verdad única y definitiva. Reconocen las limitaciones del entendimiento humano y anima a los educadores a abrazar diversas perspectivas e interpretaciones. En las ciencias sociales y humanidades, la “composición” puede referirse a los procesos morfológicos que dan lugar a nuevas palabras, o neologismos. En las artes, se reconoce como el proceso de creación de una obra escenográfica, como la composición de una melodía, la secuenciación de una coreografía y el dibujo del jardín.. Junto a la idea de composición ligada a las tradiciones artísticas, la “descomposición” remarca un proceso de constante regeneración y devenir. Esta fluidez entre composición y descomposición es natural e inseparable, una lleva a la otra. La descomposición también ofrece la posibilidad de descolonizar y desnormalizar el lenguaje, entendido como el “primer contrato social” según Monique Wittig (2006). El prefijo “des-” significa volver a hacer, retornar a lo interrumpido y recuperar lo olvidado (Mignolo, 2011).

En español descomponer significa separar las partes que componen un todo. Esta acción se aplica a objetos físicos, como un prisma que descompone la luz, o a sistemas más complejos, como el cuerpo humano. La descomposición también puede referirse a un proceso de deterioro o desorganización, como cuando una máquina se descompone o cuando una persona pierde la compostura. Más allá de su significado literal, “descomponer” puede utilizarse como metáfora para describir procesos de análisis, deconstrucción y crítica. En este sentido, la descomposición puede ser una herramienta poderosa para cuestionar y desafiar las estructuras de poder y conocimiento establecidas. La pedagogía disciplinar, basada en la transmisión de conocimientos de manera jerárquica y acrítica, ha sido ampliamente criticada por sus efectos negativos en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. La descomposición de la pedagogía disciplinar implica un análisis profundo de sus principios, métodos y prácticas, con el objetivo de identificar sus limitaciones y proponer alternativas más participativas, creativas y transformadoras.

Referencias bibliográficas

- Aisenberg, D (2001) *Historias del Arte, diccionario de certezas e intuiciones*. Buenos Aires, SE.
- Britzman, D (2016) ¿Hay una pedagogía queer O, no leas tan recto. *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades No9, Año 7*. Pp. 13-34.
- Bryson, M y de Castell, S (2018) “Pedagogía cuir: La práctica hace la im/perfección” en *Pedagogías transgresoras II*. Santa Fé, Bocavulvaria.
- Clandinin, J y Connelly, M (1995) “Relatos de experiencia e investigación narrativa”. En: Larrosa & otros. *Déjame que te cuente*. Barcelona, Laertes.



- Contreras, J (2016). “Profundizar narrativamente la educación” En: De Souza, E (Org). *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador, EUEBA.
- Flores, v (2017) *Interruções: Ensayos de poética activista, Escritura, política, pedagogía*. Córdoba, Asentamiento Fernseh.
- Halberstam, J (2011) *El arte queer del fracaso*. Madrid, Egales.
- Luhmann, S (2018) ¿Cuirizar/cuestionar la pedagogía? O, la pedagogía es una cosa bastante cuir. En Herczeg, G y Adelstein, G (traductoras). *Pedagogías transgresoras*. Santa Fé, Bocavulvaria.
- Mignolo, W. (2011). El vuelco de la razón. Diferencia colonial y pensamiento fronterizo. Ediciones del signo-Duke University.
- Ramallo, F (2019) Paulo Freire con glitter y pañuelo verde: Notas cuir para educadores. *Série-Estudos*, Campo Grande, MS, v. 24, n. 52, p. 101-122.
- Ramallo, F (2020) ¿Cuál es el lugar del pedagogía? Notas para su desidentificación. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 05, n. 14, p. 889-899, maio/ago. 2020*.
- Ranniery, T. (2017). No balanço da “teoria queer” em educação: silêncios, tensões e desafios. *Revista Latinoamericana Sexualidad, Salud y Sociedad*, 25, 19-48.
- Sedgwich, E. K. (2018) *Tocar la fibra: Afecto, pedagogía, performatividad*. Madrid: Alpuerto.
- Suárez, D. (2017). Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos: La documentación narrativa de experiencias en la escuela. *Investigación Cualitativa*, 2(1), 48-60. doi:<http://dx.doi.org/10.23935/2016/01034>
- Wittig, M (2006). El pensamiento heterosexual y otros ensayos. Madrid, Egales.

Notas

¹ Ambientalista doméstica, artista visual, escenógrafa y directora de arte. Es Doctora en Educación y extensionista en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Es Miembro de la ONG Mar del Plata Cine y de la Red de Investigaciones-vidas en educación. Se especializa en investigación performática, en sus presentaciones a congresos y publicaciones académicas socializa experiencias de investigación doméstica. estifique@gmail.com

² Profesor Titular en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata e Investigador Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Secretario de Investigación y Posgrado. Correo electrónico: luporta@mdp.edu.ar

³ Investigador asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) y profesor adjunto regular en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades. Coordinador de la Red de Investigaciones-Vidas, Director del Grupo de Extensión Pedagogía y co-director del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Correo electrónico: franarg@hotmail.com