

Revista Argentina de Investigación Narrativa

V5, N°9, enero-junio 2025, 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



UNIVERSIDAD NACIONAL
DE MAR DEL PLATA

- 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 -

Complicidades encarnadas; ambientes, territorios y vidas narradas (Luis Porta y Daniel Suárez) 4

- ARTÍCULOS -

Del cultivo de los frutales a los libros de la Colección Cátedra de Ediciones UNL (Isabel Molinas) 7

- INVESTIGACIÓN -

Yo, docente: "ser y serlo". Un análisis de narrativa autoetnográfica y entrevista (Leonardo Andrés Funes, Valeria Soledad Martínez Festerazzi) 16

Implementación de un dispositivo de atención emocional con el enfoque de la medicina basada en la evidencia narrativa (Guillermo Enrique Cribb Libardi y Stella Maris Muñoz) 33

Jugando con categorías dentro de un grupo focal. Prácticas de preguntar y construcción del pensamiento histórico en dos futuras profesoras en Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Benjamín Matías Rodríguez y Sonia Alejandra Bazán) 44

- APORTES TEÓRICOS Y/O METODOLÓGICOS -

Reflexiones de una corporeidad que transita el profesorado de educación física (Matías Liotto y Sebastian Trueba) 64

El taller como espacio de prácticas emancipatorias. La mirada de practicantes de la carrera maestro técnico en construcción (Cecilia Harriett Núñez) 75

Entre narrativas y fotografías: trayectorias educativas en la UNRC, de las afiliaciones a las reconstrucciones (Daiana Anahí Bustos) 91

- TEMAS DE ACTUALIDAD Y/O DEBATE -

Juego De Cuerdas: Configuraciones Novedosas en Expansión. Narrativa Biográfica y Autobiográfica desde el Doctorado en Educación de La Universidad Nacional de Rosario (Marcela Logran) 113

- EXPERIENCIAS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS Y AUTOBIOGRÁFICAS -

Por qué no me gusta el color azul (Cecilia Sánchez García) 123

Narrativas trazadas a través de mis 42 lápices mirado número 2 ½ reconstrucción autobiográfica de mi proceso de formación en la enseñanza de la investigación a través de mi tesis doctoral (Kathia Rebeca Arreola Rodríguez) 128

MEMORABILIDADES narradas y voces TRANSFORMADAS: un relato en EL SEMINARIO GÉNEROS EN DESCOMPOSICIÓN (Mariana Paula Martino) 141

- RECENSIONES DE LIBROS DE RECIENTE EDICIÓN -

El conflicto no es abuso, una lectura restaurativa (Emiliano Samar) 155

- COMENTARIOS DE EVENTOS -

La creación de la Red de Institutos y Centros de Investigación en Educación (RICIE) como acontecimiento y oportunidad en tiempos de resistencia activa (Jonathan Ezequiel Aguirre y Mariana Foutel) 158

COMPLICIDADES ENCARNADAS; AMBIENTES, TERRITORIOS Y VIDAS
NARRADAS

Luis Porta¹ & Daniel Suarez²

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/qtcr2rljd>

Flores caídas en desinterés por haber sido demasiado cantadas,
flores que ya no responden al gusto de la hora
flores, incluso, que nunca han sido hermosas.
Cléa Chopard (2022,11)

La re-creación de ambientes que discutan las individualidades, el racionalismo tutelar y generen condiciones de posibilidad para articular y emerger comunitariamente ponen en el centro de la escena otros modos de ser, saber y sentir que co-producen ablandando la academia, desde posiciones respetuosas de los mismos ambientes, historias, prácticas y voces que son invisibilizados por el impacto de las violencias que las ciencias endurecidas, clásicas y positivistas han impulsado sistemáticamente.

La ciencia pública, con la investigación autobiográfica, rompe con la tradicional postura instrumental e intelectual, creando ambientes narrativos donde las epistemologías, tradiciones y formas de ser academia se descentran del sujeto individual como único enunciador. El conocimiento no es un producto aislado, sino el resultado de interacciones y experiencias inter-epistémicas que enriquecen la comprensión de la realidad. Por eso, es público y promueve un bien común. Lo que nos mueve como investigadores es la intencionalidad de movilizar saberes compartidos en y para una comunidad.

Tanto las producciones académicas de este nuevo número de la RAIN como las de las comunidades que las conforman son valuadas respecto de las condiciones auto-biográficas en las que se generaron. Estas inter-venciones sensibilizan, suavizan los capacitismos, los derechos al academicismo y los cuidados a los punitivismos.

El ambiente de producción, pero también los modos en que los ambientes nos permiten biografizar la vida, dan cuenta de las relaciones y las distintas maneras de afectarnos profundamente con otros seres, o, más precisamente, con “otros-seres-que-cuentan” y que hacen existir, volver deseables otros modos de atención (Despret, 2022). Los ambientes y las relaciones que ponemos a dialogar multiplican mundos y nos permiten hacer más habitable el nuestro.

Crear mundos más habitables sería entonces buscar cómo honrar las maneras de habitar, inventariar lo que los territorios implican y crean como maneras de ser, como maneras de hacer (Despret, 2022: 36)

Como forma de co-habitar, de relacionarnos y de estar en casa no se trata de un problema espacial, sino de la armonía arbitraria que une durante algunos momentos cosas y personas en una relación de intimidad.

- EDITORIAL -

Morar no significa estar rodeado de algo ni ocupar una determinada porción del espacio terrestre. Significa tejer una relación tan intensa con ciertas cosas y ciertas personas que la felicidad y nuestro aliento se vuelven inseparables. Una casa es una intensidad que cambia nuestra forma de ser y la de todo lo que forma parte de su círculo mágico (Coccia, 2024: 15).

Habilitar la investigación narrativa auto-bio-gráfica tiene tácitamente la condición del cambio, la creatividad y la potencia de la vida. Porque las vidas cambian, crean y son potentes. Por eso mismo, esta investigación será cada vez más híbrida (Holroyd, 2023), auténtica, inmersiva y creativa. Nuestros cuerpos no sólo cargan con nuestros paisajes, territorios, ambientes, conocimientos, microbios y marcas, también somos cómplices debido a los entrelazamientos que se dan dentro de un sistema.

Ser conscientes de esta complicidad encarnada implica dejar de pensar en términos de nosotros y ellos. Cuando somos nuestros paisajes, evitamos cortar nuestros ríos, nuestras venas fundamentales, y tomamos otras decisiones para encontrar fuentes de energía (Ostendorf-Rodriguez, 2025: 65).

La manera más potente de habi-li-tarlo es caminando, deseando, cultivando, cocinando, bailando, sintiendo, andando, jugando, viviendo, fluyendo y narrando: llenando de relatos esos agujeros de la memoria (Fisher, 2016) y a veces, perdiéndonos. Experiencia, sensibilidad y afectos puestos a jugar relaciones que den cuenta de la complejidad de las vidas vividas, presentificadas y deseadas en ambientes íntimos y territorios co-habitados que interjueguen política, ética, estética y poéticamente.

o flores cuyo nombre se recuerda
por sus virtudes, sus efectos-remedios,
capaces de religar los fragmentos de un cuerpo.
Cléa Chopard (2022,15)

Entre Mar del Plata y Buenos Aires, en marzo de 2025

Referencias

- Chopard, C. (2022) Ancolía común. Serapis: Rosario.
Coccia, E. (2024) Filosofía de la casa. Siruela: Barcelona.
Despret, V. (2022) Habitar como un pájaro. Cactus: Buenos Aires.
Fisher, M. (2016) Lo raro y lo espeluznante. Alpha Decay: Barcelona.
Holroyd, M. (2023) Cómo se escribe una vida. La bestia equilátera: Buenos Aires.
Ostendorf-Rodriguez, Y. (2025) Seamos como los hongos. El arte y las enseñanzas del micelio. Caja Negra: Buenos Aires.

Notas

¹ 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 -

² 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



DEL CULTIVO DE LOS FRUTALES A LOS LIBROS DE LA COLECCIÓN
CÁTEDRA DE EDICIONES UNL ¹

FROM FRUIT TREE CULTIVATION TO THE BOOKS IN THE CÁTEDRA
COLLECTION FROM EDICIONES UNL

DO CULTIVO DE ÁRVORES FRUTÍFERAS AOS LIVROS DA COLEÇÃO DE
CÁTEDRAS DA EDICIONES UNL

Isabel Molinas²

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/ezssg4uoh>

Resumen

A partir de un relato biográfico sobre la biblioteca familiar se enuncia una pregunta que vértebra todo el trabajo: ¿Cómo salvar la distancia entre los contenidos de aquella biblioteca, la búsqueda de saberes expertos en sus páginas y las reales posibilidades de comprensión y transferencia? Para proponer algunos argumentos se reflexiona sobre los rasgos que definen los libros de la colección Cátedra de Ediciones UNL, se recuperan aportes bibliográficos sobre la edición universitaria y se concluye en el rol clave de los libros en tanto objetos culturales, determinantes de la propia subjetividad.

Palabras clave: investigación narrativa; edición universitaria; Colección Cátedra; Ediciones UNL.

Abstract

Starting with a biographical account of the family library, a question is posed that underpins the entire work: How can we bridge the gap between the contents of that library, the search for expert knowledge within its pages, and the real possibilities for understanding and transfer? To propose some arguments, we reflect on the defining characteristics of the books in the Cátedra collection from Ediciones UNL, examine bibliographical contributions to university publishing, and conclude with the key role of books as cultural objects, determinants of one's own subjectivity.

Keywords: narrative research; university publishing; Cátedra Collection; UNL Editions.

Resumo

A partir de um relato biográfico da biblioteca da família, levanta-se uma questão que sustenta todo o trabalho: como podemos preencher a lacuna entre o conteúdo daquela biblioteca, a busca por conhecimento especializado em suas páginas e as reais possibilidades de compreensão e transferência? Para propor alguns argumentos, refletimos sobre as características que definem os livros da coleção Cátedra da UNL Editions, recuperamos contribuições bibliográficas sobre a publicação universitária e concluímos com o papel fundamental do livro como objeto cultural, determinante da própria subjetividade.

Palavras-chave: pesquisa narrativa; publicação universitária; Coleção Cátedra; Edições UNL.

Recepción: 28/04/2025

Evaluado: 04/05/2025

Aceptación: 24/05/2025

1. Los libros del abuelo José

Comienzo con una brevísima narrativa: en enero de este año me ocupé de ‘desarmar’ la casa que construyeron mis abuelos maternos, 100 años atrás, en San Justo, a 100 kilómetros al norte de la capital santafesina. Hace ya muchos años que ellos fallecieron, pero allí vivió hasta el 2024, mi tía Amelia, docente normal nacional, lectora y celosa guardiana de la memoria familiar. Lo primero que hice fue dedicarle tiempo a la biblioteca y allí encontré algunos libros que explican los intereses y las insistencias de mi abuelo José, heredadas por mi mamá y por mí. Encontrar esos libros me ayudó a seguir profundizando en la importancia de las editoriales universitarias y en los aportes de la didáctica para la “elaboración de renovadas propuestas destinadas a mejorar la enseñanza” (Camilloni, 2007: 14).

Imagen 1: José Colombo, su hija Beatriz (madre de la autora) y las colmenas en el fondo de la casa familiar en San Justo, Santa Fe



Fuente: Isabel Molinas

Organicé una pequeña serie:

El cultivo del olivo, del Dr. Serret Tristany, editado por la Librería Francisco Puig de Barcelona, en 1935.

Los injertos, de Juan Carnevale, Editorial Bell, Buenos Aires, 1946.

El cuidado de los frutales, también del agrónomo Juan Carnevale, en la misma editorial, 1947.

Aclimatización de las plantas (sobre el cultivo de los perales), un folleto de I. Michurin, editado en Moscú en 1957.

Algunos boletines agropecuarios sobre los ácaros en los frutales y el aceite emulsivo para citrus, junto a un libro para estudiantes de formación básica: *La Naturaleza. Nociones de fenómenos físicos, fenómenos químicos, animales, plantas e higiene para alumnos de 6º grado*, editado por Apis, en Rosario, en 1945.

Incluyo en la serie un volumen sobre apicultura, *El ABC y XYZ de la Apicultura*, de los hermanos Root, de 1923. Y lo sumo porque encuentro en el interior del libro una nota manuscrita sobre el “método infalible para introducir reinas de calidad en la colmena”.

Imagen 2: Libros de la biblioteca del abuelo José



Fuente: Isabel Molinas

El fondo de la casa de mis abuelos siempre fue una selva, pero a excepción de las higueras y los ciruelos, nunca consiguieron que los perales se aclimataran, los durazneros no se ‘embicharan’, el árbol de chirimoyas fuera rentable y los olivos devinieran aceite.

Mis abuelos no fueron a la universidad y mis padres tampoco. Sin embargo, confiaban en que el cultivo de los frutales o el emprendimiento de las colmenas podía mejorar estudiando. De allí la biblioteca.

Pueden imaginarse el final de este primer relato. Lo resumo en unas líneas de *Diálogo bajo un carro* de Juan José Saer, en el que otro José se pregunta: “¿Y han de pasar nomás, para nosotros, los años? ¿Vacilación, sangre, vacío, habrá sido nomás nuestra suma en el árbol de las horas? (...) Estos pueblos se me antojan a veces como un pan en llamas” (2018, p. 256).

Así fue como, con muchos esfuerzos, mi hermano y yo llegamos a la universidad pública, y así fue como en el año 2004 integré el primer consejo asesor de la Colección Cátedra de *Ediciones UNL*³, junto a Secretarios Académicos de facultades y el acompañamiento experto de Edith Litwin.

¿Cómo salvar la distancia entre los contenidos de aquella biblioteca, la búsqueda de saberes expertos en sus páginas y las reales posibilidades de comprensión y transferencia?

Una primera respuesta fue, en el marco de aquel primer comité de Cátedra crear dos nuevas series: Ingreso e Interfaces. La primera fue una lucha ganada en contra de las fotocopias de primer año, y la segunda, Interfaces, un dispositivo de articulación entre la escuela media, entonces Educación Polimodal, y la Universidad:

Recuperado el concepto (de Interfaces) desde el ámbito de una editorial universitaria y en el marco de un Programa de Articulación entre la escuela Media/Nivel Polimodal y la Universidad, buscamos remarcar las ideas de diálogo y de cooperación para la acción entre sujetos que se desempeñan en diferentes niveles del sistema educativo, con toda la riqueza de sus propios saberes construidos sobre la enseñanza. En este sentido, la utilización del plural - Interfaces- pretende captar esa pluralidad de voces a través de las cuales nuevos conocimientos pueden abrirse camino (Molinas, 2006)

Ahora bien..., ¿qué hace de un libro, ‘un cátedra’?

Un primer argumento es institucional:

La colección *Cátedra* reúne textos producidos desde y por la práctica docente universitaria cuyo objeto es la iniciación disciplinar en diversas áreas del

conocimiento. Sus destinatarios son estudiantes y docentes de todos los niveles educativos y también aquellos lectores interesados que quieran dar los primeros pasos en la adquisición del conocimiento de las disciplinas. (UNL, 2021)

Sumo a esta caracterización una reflexión de Daniel Link (2017) en *La lectura: una vida...* donde afirma (viene citando a Deleuze y Guattari, 1980) que: “La cátedra es el lugar de todos los intercambios”, sí, porque en su seno se suspenden las dialécticas de la antigua pedagogía. (...) nuestras lecturas circulan como el sentido a lo largo de una serie azarosa y, por lo tanto, indeterminada. Hacemos casa en la cátedra, pero nos sabemos siempre a punto de abandonarla” (p. 166).

Y desde este doble movimiento, retomo algunos de los ítems de la ficha de lectura con la que en el consejo asesor de Cátedra consideramos las propuestas de publicación:

1. ¿Cuál es el tema?
2. ¿Qué se sabe que no se sabía antes con esta propuesta? ¿Qué aporte original hace la propuesta?
3. ¿Acuerda con el título y subtítulo? ¿Sugiere otros?
4. ¿Están claramente identificados los destinatarios de la obra?
5. Plausibilidad de la propuesta de publicación.

Volveré sobre estos ítems a partir de algunos títulos de la colección.

2. Los libros de la Colección Cátedra de Ediciones UNL

En primer término, en diálogo con el relato biográfico inicial, comienzo con *Cultivos frutales y ornamentales para zonas templado-cálidas*, editado por Gariglio, Bouzo y Travadelo en 2015.

Con respecto al tema del libro y en palabras de Leandro de Sagastizábal (2017) en su texto *La edición universitaria*:

El catálogo de una editorial es una radiografía que muestra cuánto conoce del tema quien lidera el proyecto y, al mismo tiempo, cuánta autonomía tiene para encarar la actividad que realiza. Es relativamente fácil ver si se trata de un editor activo, es decir, alguien que ha tenido incidencia en ese proceso de manera vital y significativa, o es un editor pasivo. (p. 101)

De allí que piense la identidad de la edición universitaria en términos de activa producción cultural y de vínculos sociales con la educación, la economía y la política, tal como lo enuncia Daniela Szpilbarg (2019, p. 25) en la introducción a *Cartografía argentina de la edición mundializada. Modos de hacer y de pensar el libro en el Siglo XXI.* *Cultivos frutales* es ‘un cátedra’ porque aborda contenidos centrales de la asignatura Sistemas de producción de frutales de la carrera de Ingeniería Agronómica, articula los aportes del equipo de investigación y es un ejemplo cooperativo que da cuenta de su vocación extensionista y de vinculación y transferencia:

(...) mostrando los resultados que impactan directamente en el desarrollo regional y en la formación académica de los profesionales y estudiantes de la región; (...) labor interdisciplinaria con colegas de la misma universidad, y también con profesionales de otras instituciones tales como la Agencia de Extensión Rural del INTA Santa Fe, y el Ministerio de la Producción de la Provincia de Santa Fe. (p. 5)

En el abordaje de estos contenidos, junto a la necesidad de desarrollar saberes específicos, contextualizados, se destaca la importancia de comprender las particulares condiciones climáticas de la región. (Pienso en lo mucho que aprendió mi abuelo de los libros que leyó, pero también en la extensión y diversidad de suelos en la Pampa y en los textos cuyo origen eran tierras, cultivos y climas de Barcelona o Londres.) Y lo hago en

términos de política editorial, “la que procura focalizar en acciones, en decisiones, que conlleven siempre concepciones del libro, la cultura y la literatura, y tomas de posesión específicas en determinadas coyunturas del campo cultural” (de Diego, 2019, p. 17).

La presentación de *Cultivos frutales...* finaliza con una referencia didáctica y de comunicación de la ciencia: “A pesar de la profundidad de los contenidos que se abordan, el libro está escrito de una manera amena y sencilla, de modo que los productores también puedan obtener información valiosa necesaria para realizar los diferentes cultivos y aplicar las prácticas culturales de manera exitosa” (p. 5).

Y este es un buen puente para introducir las referencias a otro libro de cátedra: *Investigación y literatura. Proyectos, tradiciones y problemas de método*, con dirección de Miguel Dalmaroni, editado conjuntamente por Ediciones UNL y EDULP en 2025, libro que también incluye un capítulo de José Luis de Diego titulado El libro, la edición y la literatura (pp. 191-222).

Por razones de tiempo voy a retomar sólo algunas cuestiones puntuales. En primer término, es un cátedra porque sus autores, profesores de Teoría Literaria de las Universidades Nacionales de Litoral y La Plata, han tenido en cuenta “los criterios y requerimientos vigentes en las carreras de posgrado en Letras de las Universidades públicas argentinas, y en los concursos de becas doctorales del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina, aunque la mayor parte de las proposiciones, sugerencias y problemas que presentamos pueden utilizarse sin excesivos esfuerzos de adaptación para otros contextos académicos” (p. 18).

Asimismo, destaco: el enunciado inicial sobre la “la utilidad del libro” (p. 11); el propósito de “sistematizar y hacer explícito un conjunto de saberes teóricos, procedimentales e institucionales que suelen circular de modo disperso e informal, o que se hallan disgregados en manuales pocas veces específicos” (p. 12); el foco sobre áreas o subcampos; la preocupación por las cuestiones metodológicas y epistemológicas, la reflexión meta-analítica sobre “la problematicidad insuprimible del lenguaje” (p. 12) y la estructura con la que fue proyectado el libro: “porque los lectores y las lectoras descubrirán que ya saben algunas de las cosas que exponemos, el libro tiene en efecto una arquitectura de manual: se puede comenzar y proseguir la lectura por el capítulo o el apartado que se prefiera” (pp. 17-18).

El índice se organiza en una introducción y tres partes: la primera aborda la especificidad de la investigación en el campo literario y la elaboración del proyecto de investigación, la segunda presenta siete áreas o subcampos de investigación inter o transdisciplinarios, tradicionales y emergentes, con el propósito de dar cuenta de agendas y controversias, junto a las principales publicaciones; y la tercera, es una ‘guía’ para la búsqueda y recuperación de fuentes bibliográficas digitales.

Con una impronta similar al libro anterior, en *Un vocabulario de Teoría. Literatura, enseñanza, investigación* (Cortés et al., 2024), también editado por Litoral y La Plata, el desarrollo de las categorías teóricas es acompañado por reseñas de casos y por envíos que ‘andamian’ las futuras prácticas de lectura y escritura de las y los lectores. Es decir, reponen bibliotecas y modos de leer de las y los docentes.

Me detengo en la última entrada del vocabulario: Visión del mundo. Entre Lucien Goldmann y Pierre Bourdieu, escrita por Analía Gerbaudo (2024, pp. 307-314). Nuevamente en diálogo con la historia de mis abuelos retomo una secuencia del desarrollo explicativo, cuando a partir del trabajo de Gisèle Sapiro en el *Dictionnaire International Bourdieu*, Gerbaudo destaca “la importancia de incluir las clases en la reconstrucción del pensamiento de lxs autorxs que estudiemos”⁴, advierte sobre “la

necesidad de no confundir ‘una visión del mundo’ con el mundo” (p. 310) y repone aportes teóricos que están en el origen del pensamiento de Bourdieu:

Como en Derrida la teoría de Austin estuvo en la base de la propia: si “los enunciados performativos hacen ser aquello que enuncian” (Bourdieu, 1997b, p. 241) no es sino porque una compleja retícula de poderes y de redes de dominación operan para que ello ocurra. Para poder hacer ciertas cosas con palabras es necesario que lxs locutorxs sean reconocidos como tales: no hay autoridad simbólica ni eficacia performativa sin ciertas condiciones sociales que pueden ser económicas, políticas, institucionales. Desentrañar este funcionamiento es parte del trabajo de esclarecimiento que habilita el concepto de “violencia simbólica”. (p. 310)

Imagen 3: Libros de la Colección Cátedra de Ediciones UNL



Fuente: Isabel Molinas

La cita me remite a *Los herederos* de Bourdieu y Passeron (2004) y al amoroso trabajo de los docentes de primer año en las asignaturas de formación básica. Sumo una última referencia, tres títulos escritos por Marilina Carena: *La pelota siempre al 10: problemas del fútbol resueltos con matemática* y *El ritmo de las fracciones* (Matemática y Música), ambos de 2019 y *Manual de Matemática Pre-Universitaria* (versión ampliada y corregida), de 2021. Los dos primeros pertenecen a las series *Diálogos, divulgación en ciencias y enseñanza* y *Ediciones especiales*, respectivamente; el tercero, integra la colección Cátedra.

De las consideraciones preliminares de estos tres títulos subrayo: el trabajo interdisciplinario, la complejidad como rasgo inherente a la construcción de conocimientos, la preocupación por la enseñanza y el aprendizaje, el involucramiento en las problemáticas del ingreso, la participación de colegas en la revisión de cada nueva edición del manual de matemáticas, la escucha atenta al contexto (especialmente si enseñamos en primer año, estamos en Argentina y se juega un Mundial de Fútbol); la ejercitación como práctica cultural en el ámbito educativo y la importancia del diseño en la edición universitaria:

Para muchas personas la matemática resulta una disciplina “lejana”, debido a su lenguaje, simbología y abstracción. Poder realizar una traducción en términos matemáticos de problemas que involucran expresiones frecuentes del lenguaje futbolístico, resolver lo obtenido y traducir el resultado nuevamente al lenguaje coloquial, ayuda a cargar de sentidos concretos los conceptos trabajados. El material es un complemento para el docente que desee motivar o aplicar diversos conceptos matemáticos a través de este deporte. (2019a, p. 7)

Imagen 4: Serie de libros sobre Matemática,

Colecciones: Diálogos, divulgación en ciencias y enseñanza;
Ediciones especiales y Cátedra, Ediciones UNL



Fuente: Isabel Molinas

Marilina introduce cada uno de los capítulos de *La pelota siempre al 10...* con epígrafes que retoman letras emblemáticas del rock nacional. En Tabla de posiciones (p. 9) incluye una línea del estribillo de *Metafísica suburbana*, de la banda El Bordo (2017):

Metafísica suburbana,
logaritmos hechos de PVC,
laberintos sin libreto improvisado en espiral,
y dedico al maestro una vuelta más.

Junto a esos maestros, incluso en condiciones complejas para la universidad pública argentina, es posible sostener la colección Cátedra porque:

Ediciones UNL fundamenta y cimienta su razón de ser en los autores, primeros artífices de los libros; y en la calidad y el cuidado puestos al servicio de ese mismo objeto. Con los ideales reformistas que le dieron origen, la editorial de la Universidad Nacional del Litoral apuesta al futuro inmediato, y orienta su norte hacia una editorial productiva, moderna, proactiva, eficiente, creativa y competitiva. (UNL, s/p)

El 24 de septiembre de 2024, la Universidad Nacional del Litoral celebró los primeros 30 años de Ediciones UNL con la firma de más de 20 convenios y la asistencia de autores, docentes, estudiantes, integrantes de los consejos consultivos de todas las colecciones y autoridades de la universidad. En dicha ocasión, la profesora Alicia Camilloni finalizó su exposición afirmando que:

La búsqueda del logro efectivo de una fuerte integración de docencia, investigación y extensión corresponde a una decisión política estratégica de la universidad y se ha de reflejar, necesariamente, en su política editorial, instaurando un escenario enriquecedor y creativo para la enseñanza, el aprendizaje, la investigación, la extensión y para todas las actividades destinadas a compartir saberes y conocimientos, distribuyéndolos democráticamente, como corresponde, entre estudiantes, docentes, investigadores, personal universitario, graduados, futuros estudiantes, y la sociedad en general sin constricciones de ningún tipo. (24 de septiembre de 2024, s/p)

Para terminar, vuelvo una vez más a la biblioteca familiar y agradezco los caminos recorridos desde entonces. Porque como escribió Martín Kohan (2023), “lo que en rigor de verdad se atesora no son exactamente los libros sino, con ellos, las lecturas que de ellos se han hecho, las lecturas que *en ellos* se han hecho” (p. 75); y porque como se enuncia en la convocatoria a LAS decimoquintas JEU: se trata de una reivindicación de la potencia y el rol clave que continúan teniendo esos objetos culturales, incluso junto a las tecnologías de última generación.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2004). *Los herederos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bouzo et al. (2015). *Cultivos frutales y ornamentales para zonas templado-cálidas*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Camilloni, A. (24 de septiembre de 2024). Las editoriales universitarias. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Camilloni, A. et al. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Carena, M. (2019a). *La pelota siempre al 10: problemas del fútbol resueltos con matemática*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Carena, M. (2019b). *El ritmo de las fracciones*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Carena, M. (2021). *Manual de Matemática Pre-Universitaria*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Carnevale, J. (1946). *Los injertos*. Buenos Aires: Editorial Bell.
- Carnevale, J. (1947). *El cuidado de los frutales*. Buenos Aires: Editorial Bell.
- Cortés, et al. (2024). *Un vocabulario de teoría: literatura, enseñanza, investigación*. Santa Fe: Ediciones UNL y EDULP.
- Dalmaroni, M. (2025). *Investigación y literatura. Proyectos, tradiciones y problemas de método*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- De Diego, J. L. (2019). *Los autores no escriben libros. Nuevos aportes a la historia de la edición*. Buenos Aires: Ampersand.
- De Sagastizábal, L. (2017). La edición universitaria. En Esteves, F. y Piccolini, P. (comps). *La edición de libros en tiempos de cambio*. Buenos Aires: Paidós.
- Gerbaudo, A. (2024). Visión del mundo. Lucien Goldmann y Pierre Bourdieu. En Cortés, et al. (2024). *Un vocabulario de teoría: literatura, enseñanza, investigación*. Santa Fe: Ediciones UNL y EDULP.
- J.J.S. (1945). *La Naturaleza. Nociones de fenómenos físicos, fenómenos químicos, animales, plantas e higiene para alumnos de 6º grado*. Buenos Aires: Apis.
- Kohan, M. (2023). Separación. En Adai, K. et al. *Bibliotecas*. Buenos Aires: Ediciones Godot.
- Link, D. (2017). *La lectura: una vida...* Buenos Aires: Ampersand.
- Michurin, I. (1957). *Aclimatización de las plantas*. Moscú: Ediciones en Lenguas Extranjeras.
- Molinas, I. (2006) Presentación de la serie Interfaces de la colección Cátedra. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Saer, J. (2018) *Diálogo bajo un carro*. En Pedroni, J. et al. (2018) *Los ojos nuevos, y el corazón: antología de la poesía moderna en Santa Fe*. Rosario: Espacio Santafesino Ediciones.
- Serret Tristany, J. (1935). *El cultivo del olivo*. Barcelona: Librería Francisco Puig.
- Szpilbarg, D. (2019). *Cartografía argentina de la edición mundializada. Modos de hacer y pensar el libro en el siglo XXI*. Buenos Aires: Tren en movimiento.
- UNL (2021). Convocatoria Ediciones UNL. En Noticias: https://www.unl.edu.ar/noticias/news/view/convocatoria_ediciones_unl

Notas

¹ Una primera versión de este texto fue presentada en la Mesa “Hacer libros para estudiar” de las JEU 15, Jornadas de Edición Universitaria, realizadas en la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, 22 al 24 de abril de 2025, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

² Profesora Titular e Investigadora de la Universidad Nacional del Litoral. Graduada en Letras y Magíster en Didácticas Específicas, egresada de FHUC-UNL. Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Dirige el Proyecto de Investigación “La Enseñanza del Diseño de Experiencias en el Campo de la



Comunicación Visual. Tramo II: Narrativas Múltiples en Escenarios Expandidos” (FADU-UNL). Integra el Consejo consultivo de la Colección Cátedra de Ediciones UNL.

Correo electrónico: isabelmolinas8@gmail.com

³Ediciones UNL es el sello editorial de la Universidad Nacional del Litoral. Sitio Web: www.unl.edu.ar/editorial

⁴Hace referencia a los Cursos de Sociología General que Bourdieu dictó entre 1981-1986.



YO, DOCENTE: "SER Y SERLO". UN ANÁLISIS DE NARRATIVA
AUTOETNOGRÁFICA Y ENTREVISTA

I, TEACHER: "BEING AND BECOMING". AN AUTOETHNOGRAPHIC
NARRATIVE AND INTERVIEW ANALYSIS

EU, PROFESSOR: "SER E TORNAR-SE". UMA ANÁLISE DE NARRATIVA
AUTOETNOGRÁFICA E ENTREVISTA

Leandro Andrés Funes¹
Valeria Soledad Martínez Festerazzi²

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/rfak8febw>

Resumen

El presente artículo se desprende del seminario de Teorías pedagógicas de la formación docente perteneciente a la Maestría en Práctica Docente de la Universidad de Rosario que cursó uno de los autores. El trabajo realizado consistió en un análisis de dos dispositivos vivenciados durante el desarrollo del curso: una narración breve acerca de los cambios experimentados en su *yo docente* y la respuesta a una serie de preguntas a modo de entrevista donde el autor relató su experiencia de cómo ser docente y lo que significó evolucionar a lo largo de los años. A los fines de este trabajo, se consideró como objetivo central retomar lo realizado en el seminario para así contribuir a las investigaciones que dan cuenta acerca de los significados que atribuyen los sujetos a su realidad. Se ampliaron los análisis realizados a partir de una metodología cualitativa con énfasis en la autoetnografía narrativa. A través de los relatos y sus nuevas interpretaciones, se evidenció la importancia del mundo sensible en la configuración de la identidad docente, destacando la influencia en este proceso de las experiencias, las emociones y los vínculos con otras personas (estudiantes, colegas, esposa). También se revela la necesidad de incorporar en la formación docente espacios de reflexión sobre las dimensiones afectivas de la enseñanza, generalmente relegadas, pero fundamentales para construir una práctica docente significativa y comprometida con el aprendizaje de cada estudiante.

Palabras clave: autoetnografía; identidad docente; investigación narrativa; emocionalidad docente

Abstract

This article is derived from the Pedagogical Theories seminar in teacher education, part of the Master's in Teaching Practice at the University of Rosario, attended by one of the authors. The work involved an analysis of two experiences during the course: a brief narrative about the changes experienced in the author's teaching self and responses to a series of interview questions, where the author shared his experience of being a teacher and what it has meant to evolve as one over the years. The main objective of this work was to revisit what was done in the seminar and contribute to research that explores the meanings individuals attribute to their reality. The analysis was expanded through a qualitative methodology with an emphasis on narrative autoethnography. Through the

stories and their new interpretations, the importance of the sensitive world in shaping teacher identity was highlighted, emphasizing the influence of experiences, emotions, and relationships with others (students, colleagues, spouse) in this process. The study also reveals the need to incorporate spaces for reflection on the affective dimensions of teaching, which are often overlooked but are crucial for building meaningful teaching practices committed to each student's learning.

Keywords: autoethnography; teacher identity; narrative research; teacher emotionality

Resumo

Este artigo surge do seminário de Teorias Pedagógicas da formação docente, pertencente ao Mestrado em Prática Docente da Universidade de Rosario, cursado por um dos autores. O trabalho realizado consistiu em uma análise de dois dispositivos vivenciados durante o desenvolvimento do curso: uma narração breve sobre as mudanças experimentadas no seu "eu docente" e as respostas a uma série de perguntas no formato de entrevista, onde o autor relatou sua experiência sobre o que é ser docente e o que significou evoluir ao ser docente ao longo dos anos. O objetivo central deste trabalho foi retomar o realizado no seminário, a fim de contribuir para as pesquisas que abordam os significados que os indivíduos atribuem à sua realidade. As análises foram ampliadas a partir de uma metodologia qualitativa com ênfase na autoetnografia narrativa. Através dos relatos e suas novas interpretações, evidenciou-se a importância do mundo sensível na configuração da identidade docente, destacando a influência de experiências, emoções e vínculos com outras pessoas (estudantes, colegas, esposa) neste processo. Também se revela a necessidade de incorporar na formação docente espaços de reflexão sobre as dimensões afetivas do ensino, geralmente relegadas, mas fundamentais para construir uma prática docente significativa e comprometida com a aprendizagem de cada estudante.

Palavras-chave: autoetnografia; identidade docente; pesquisa narrativa; emotividade do professor

Recepción: 24/09/2024

Evaluado: 14/10/2024

Aceptación: 27/03/2025

Introducción

Teniendo como referencia el trabajo final realizado para el seminario Teorías pedagógicas de la formación docente perteneciente a la Maestría en Práctica Docente de la Universidad de Rosario que cursó uno de los autores, presentamos este artículo que consistió en una ampliación de los primeros análisis realizados de dos dispositivos vivenciados durante el desarrollo del seminario: una narración breve acerca de los cambios experimentados en su ser *docente* y la respuesta a una serie de preguntas a modo de entrevista donde el autor relató su experiencia de cómo ser docente y lo que significó evolucionar al *serlo* a través de los años.

El análisis se realizó desde un enfoque cualitativo, tomando la autoetnografía como método central de análisis. Se optó por una investigación sin pretensiones de universalidad ni replicabilidad, sino con la intención de comprender la composición de un conocimiento situado y local, reuniendo "el concierto de voces que resulta del empoderamiento de aquellos que sin hacer ciencia pueden no obstante colaborar en la construcción de un conocimiento que los implica" (Porta, Álvarez y Yedaide, 2014).

La elección de la autoetnografía como método de investigación, además de permitir comprender la composición de un conocimiento situado y local (Porta, Alvarez y Yedaide,

2015), se justifica por su potencial para abordar la complejidad de la experiencia docente desde una perspectiva subjetiva e íntima. Como señalan Crego, Ramallo y Yedaide (2021), también permite indagar en las historias de vida, las emociones y los sentidos que configuran la identidad docente, aspectos que suelen ser opacados por los estudios macroanalíticos y tecnocráticos. Además, se alinea con la crítica a la desvalorización del mundo sensible en la formación docente tradicional, señalada por Yedaide y Porta Vázquez (2017).

La autobiografía y la autoetnografía: puentes hacia el (auto)conocimiento docente

A mediados de la década de los 80 se produjo una crisis de representación en el ámbito de la investigación a partir del cuestionamiento al paradigma positivista con sus normas rígidas que eran consideradas como la única manera de generar conocimiento científico universalmente valedero y de presentar resultados empíricos. A partir de dicha época, desde una perspectiva fenomenológica, comenzó a surgir el construccionismo social como movimiento teórico centrado en estudiar lo que las personas dicen, hacen y piensan considerando que la realidad es una construcción social y que la forma de estudiarla es por medio de métodos cualitativos que permitan dar cuenta de los significados que los sujetos atribuyen a las situaciones y sucesos en un contexto social determinado. Este enfoque teórico tuvo por objetivo central de estudio las narrativas que las personas expresaban de sus experiencias, vivencias y circunstancias vitales (Taylor y Bogdan, 1994).

En este contexto, a finales de los noventa, se revalorizaron no sólo aspectos literarios de la investigación, sino también la posibilidad de la existencia de múltiples maneras y métodos para llevar a cabo investigaciones, en especial en las ciencias sociales y humanísticas. Este movimiento, denominado Giro Narrativo, permitió la aceptación de diferentes opciones metodológicas y epistemológicas, como afirman Denzin y Lincoln (2003), "estamos en un momento de descubrimientos y redescubrimientos conforme nuevas formas de ver, interpretar, argumentar y escribir están siendo debatidas y discutidas" (p. 18)

En este gran abanico que se abrió, Foucault (citado en Coleclough, 2011) en sus estudios provee de autoridad social a las narrativas, surgiendo así nuevas formas de acceder al conocimiento. Los métodos narrativos permiten dar voz a los sujetos de investigación para comprender su perspectiva de la realidad, es decir, su forma de significar la realidad circundante y de construir significados públicamente compartidos (Bruner, 1991; Gergen y Gergen, 2011). Como indica Coleclough (2011, p. 60), "la realidad se entreteje entre lo enunciable y lo que se hace, lo visible y lo invisible, lo manifiesto y lo oculto", y según Foucault (citado en Coleclough, 2011) los archivos (registros históricos, documentos, etc.) comienzan en las prácticas sociales formando el campo de la enunciación de los discursos y dentro de las narrativas, la biografía (y en particular la autobiografía) se presentan como un género donde se entremezcla lo propiamente científico con lo literario (Hammersley, 2008).

El término autoetnografía empezó a utilizarse hacia el final de la década de 1970 y con más fuerza en los ochenta (Anderson, 2006). A modo de definición, citamos lo que reseña Mercedes Blanco en su trabajo del 2012 (p. 172):

Carolyn Ellis y Arthur Bochner (1996), fundadores y activos promotores del género de la autoetnografía, la consideraron como uno de los caminos por excelencia para "entender el significado de lo que la gente piensa, siente y hace" (Ellis, 2004, p.68), o sea, para abordar una de las tareas fundamentales de la investigación cualitativa: comprender el significado o el sentido que los

actores le otorgan a su experiencia (Tarrés, 2001). Ellis y Bochner, con Laurel Richardson (2003), otra de las figuras más conocidas de la escritura como método de investigación, plantean que esta vertiente "explora el uso de la primera persona al escribir, la apropiación de modos literarios con fines utilitarios y las complicaciones de estar ubicado dentro de lo que uno está estudiando" (citado por Gaitán, 2000, p.1).

Cabe destacar que dentro del campo educativo, la autobiografía escolar ha adquirido amplia relevancia como método de investigación para estudiar cómo el recorrido educativo de un sujeto puede influir en su ser docente (García, 2000; Vivar, 2012; Yedaide y Cruz, 2013; Sarasa, 2014; Porta y Yedaide, 2014; Yedaide y Porta, 2015; Giuliani, Vilanova y Yedaide, 2018; Aguirre y Porta, 2019; Cintra, Correia y Teno, 2020; Haas Prieto y Reyes Santander, 2021; Morales Escobar y Taborda Caro, 2021; Resende, Freitas y Bassoli, F., 2023). Desde este tipo de narrativa, se puede advertir la forma de ver el mundo de una persona, sus concepciones implícitas de aprendizaje y enseñanza, emociones, sentimientos, forma de construir el conocimiento y todos aquellos elementos que se han aprendido a partir de un currículum más o menos oculto.

Este conocimiento implícito suele ser considerado el primer insumo que todo docente en formación tiene en cuenta para elegir su futuro rol docente y cómo desempeñarlo en los momentos iniciales, aunque se advierte que si el profesor no apela a la reflexión de su propia práctica docente es probable que esos patrones aprendidos se vuelvan a repetir. La reflexión crítica de la práctica docente resulta una herramienta de cambio necesaria (Jackson, 1992; Alliaud, 2009; Anijovich y Capelletti, 2019). Siguiendo a Richardson (2003), quien sostiene que la autoetnografía no se limita a relatos autobiográficos, sino que también incorpora las vivencias del investigador en un contexto social y cultural, podemos observar que estos textos, altamente personales y reveladores, permiten vincular lo individual con lo colectivo, ofreciendo una mirada profunda y subjetiva sobre la experiencia humana.

Detrás de la narrativa: Contexto, métodos y objetivos

Se realizó una investigación de tipo cualitativa centrada en el análisis de la experiencia docente de uno de los autores del presente trabajo, un Licenciado y Profesor de Física de nivel secundario y universitario. Se tuvieron en cuenta dos relatos narrativos del docente para realizar el análisis:

1. Una narración breve autoetnográfica

Se solicitó al docente la elaboración de una narración breve autobiográfica donde relató su trayectoria profesional, haciendo hincapié en los cambios experimentados en su *yo docente* a lo largo del tiempo. Se le indicó que se centrara en las experiencias, vivencias y reflexiones que le permitieran comprender cómo se fue configurando su identidad docente.

2. Respuesta a una entrevista estructurada

Se diseñó una entrevista estructurada con el objetivo de profundizar en las ideas plasmadas en la narración autobiográfica (Flick, 2004). La entrevista constaba de seis preguntas que abordaban los siguientes aspectos: Concepciones sobre el ser docente, percepción de la propia práctica docente por parte de colegas y estudiantes, influencias en la configuración de la práctica docente, objetivos al entrar al aula, necesidades de los estudiantes y aspectos a mejorar en la propia práctica docente. La entrevista tuvo una duración aproximada de 45 minutos (Ver anexo).

La narrativa autoetnográfica y la entrevista se realizaron en el marco del Seminario Teorías pedagógicas de la formación docente, perteneciente a la Maestría en Práctica

Docente, que el docente se encontraba cursando. A los fines de este trabajo, se amplió el análisis de las narrativas realizado en su momento para el curso.

Una vez obtenidas las narrativas, se procedió a realizar un análisis cualitativo de los datos recogidos, utilizando la técnica de análisis de contenido (Krippendorff, 2004). En primer lugar, se realizó una lectura pormenorizada de la narración autoetnográfica y la transcripción de la entrevista. Posteriormente, se procedió a la identificación de los temas emergentes en relación a la configuración de la identidad docente y los mismos fueron organizados en categorías y subcategorías, estableciendo conexiones entre los datos y la teoría (Porta y Silva, 2003). Cabe destacar que, aprovechando que uno de los autores fue el caso de estudio, se incluyó, junto con el análisis, algunas apreciaciones personales a modo de reflexión metacognitiva, realizadas en una etapa posterior al seminario, ampliando o dando cuenta de sus propias palabras.

Así, con la intención de contribuir a las investigaciones que dan cuenta acerca de los significados que atribuyen los sujetos a su realidad, la investigación tuvo como principal objetivo analizar cómo las experiencias personales y profesionales han influido en la construcción de la identidad profesional de un docente de ciencias.

Cartografía del ser docente: una narrativa autoetnográfica

La narración comienza con una frase que implica el reconocimiento de que el ser docente del autor del registro narrativo fue mutando a lo largo del tiempo:

“El docente que existe en mí ha sufrido transformaciones a lo largo de su historia”

Los cambios en sus creencias que fueron definiendo su epistemología personal sobre la profesión elegida, ingresando, como indica Camilloni (2017), en un proceso transformativo con las creencias que definen sus concepciones, a partir de diferentes orígenes. Esto último potenciado quizá por el hecho de que, al comenzar sus primeros pasos como docente, había terminado un paso por la universidad, pero sin transitar asignaturas de corte pedagógico, ya que su título de base era la Licenciatura en Física.

La narración continúa definiendo lo que para él era sus comienzos en la docencia:

“Inicialmente, un entusiasta con ganas de compartir lo que sabía con el grupo de aprendices que me tocara en suerte”.

Se puede inferir en ese texto una concepción al principio ingenua sobre la docencia, con una mirada centrada en sí mismo, dando importancia a sus ganas y entusiasmo, considerando que eso era lo necesario para pararme frente a una clase y así compartir lo que sabía, que podría traducirse como transmitir la información que ÉL poseía y ELLOS no. Aquí se puede inferir una concepción implícita de enseñanza, basada en una forma más tradicional de enseñar, donde el docente tiene el sumo saber y el estudiante solo debe estar dispuesto a recibir la información que se le transmite (Pozo, 2006).

Para analizar el párrafo siguiente traemos a colación, parafraseando en parte y resumiendo, una serie de definiciones que incorpora Davini (2015) al analizar la complejidad de las prácticas, la existencia de zonas indeterminadas, zonas reguladas objetivamente y zonas conscientes:

- Las zonas indeterminadas se construyen de manera experiencial y se transmiten por tradiciones. Son parte del habitus (en el sentido de Bourdieu) y no necesariamente implican comportamientos negativos, sino que pueden representar el conocimiento que subyace al saber hacer en la acción (Schön, 1992), aunque este saber no pueda justificarse o fundamentarse de modo consistente, y conviva con concepciones confusas.

- Las zonas reguladas objetivamente refieren a aquellas dimensiones de las prácticas que son reguladas por las instituciones, a través de políticas, normas, documentos formales, división del trabajo y funciones, y que presentan un constreñimiento a las decisiones individuales. La autora apela a la metáfora del juego, indicando que “hay espacios para que los jugadores tomen ventaja de estos constreñimientos, y logren sus objetivos, dependiendo en buena medida de los fines que persigan” (p. 28). Esto implica reconocer la existencia de las mediaciones entre el currículo formal y el puesto en práctica (Gimeno Sacristán, 1988).
- Las zonas conscientes son las que permiten la reflexión, el análisis y la fundamentación, así como la toma de decisiones propias. Su existencia se justifica en el hecho de que las personas no son solo ejecutoras del habitus y de las regulaciones externas, sino que tienen un amplio espacio para la reflexión y las decisiones personales, en particular las profesionales.

En línea con lo anterior, puede observarse en el párrafo siguiente de la narración:

“Ya en ese momento, sin embargo, aparecían rasgos de algo que más adelante pude comprender mejor. A medida que mi experiencia fue aumentando, pude incorporar (y a la vez descartar) ciertas estrategias que me parecían mejores (y peores), pero siempre desde la subjetividad de mis propias ideas acerca de lo que es enseñar.”

Al principio se infiere el reconocimiento de la existencia de una zona indeterminada en sus prácticas, a partir de la deconstrucción y reconstrucción del habitus, pero sin una formalización ni justificación del hacer, vislumbrando al final la importancia de la biografía escolar como influencia decisiva en la fase previa a la formación inicial (Davini, 2015; Vaillant y Marcelo, 2015; Abril, 2021; Gil Deza, 2021; Rodríguez Piñero, 2022). Durante el análisis de esta parte del relato, en una etapa posterior a la narración, el autor/participante reconoce que en sus comienzos como docente tendía a repetir modos de actuación que aprendió, en forma implícita, siendo estudiante en los niveles educativos previos.

Es en el apartado siguiente donde se puede inferir el reconocimiento de la zona consciente de sus prácticas, a partir de la posibilidad que le brindó el estudio de la pedagogía y la didáctica (de la Física en su caso), donde sus decisiones pasaron a tener una manera de ser justificadas teóricamente, y donde, para agregar a la narrativa, pudo reconocer la importancia de tener en cuenta la cognición de sus estudiantes, más allá de sus propios conocimientos e ideas sobre la enseñanza:

“Cuando me decidí a estudiar el profesorado (en Física), fue cuando pude dar forma y sentido a las ideas que iba incorporando intuitivamente y pude darme cuenta que podía teorizar sobre lo que hacía y eso transformó, aún más, al docente que soy.”

Se puede observar que la experiencia en el terreno, como lo señalan algunos autores, juega un papel crucial en la transformación de las ideas iniciales a creencias docentes más sólidas y complejas (Davini, 2015, Gil Deza, 2021).

A partir de aquí, la narración toma un camino que se escapa de la recuperación de las maneras de enseñar aprendidas, ya sea a modo de habitus o de decisiones fundamentadas, para pasar a una dimensión que implica la afección personal en relación a la interacción con los estudiantes:

“Sin embargo, más allá de la transformación profesional que fui desarrollando a medida que pude analizar mi tarea, lo que más destaco es lo que dejé sin explicar al principio, cómo cada persona que se presentó frente a mí como

alumno fue moldeando mi propia personalidad y creando lo que hoy podría llamar el “profesor Leonardo”. Sus propias historias y el cruce de ellas con las mías es lo que me define y considero que no sería el mismo docente si no fuera por ellos, así como no soy el mismo docente hoy que seré el año siguiente cuando nuevas historias aparezcan y me reconstruyan.”

Para comprender la narrativa expuesta, resulta esencial el concepto desarrollado por Alí Lara y Giazú Enciso Domínguez en su trabajo de 2013, en el que retoman los aportes de Monica Greco y Paul Stenner (2008) sobre el giro afectivo. Este enfoque destaca, en primer lugar, una creciente emocionalización de la vida pública y de las instituciones, así como de los diversos sectores y subsistemas que las componen. Además, los autores plantean una distinción clave entre los conceptos de afecto y emoción, que facilita identificar cómo las emociones afectan nuestra experiencia. Estas emociones pueden entenderse como patrones de respuestas que involucran tanto al cuerpo como al cerebro, están moldeadas culturalmente y otorgan coherencia y estabilidad a las dimensiones sensibles de nuestras interacciones relacionales, según lo señalado por Blackman y Cromby (2007).

Desde la perspectiva de Lara y Enciso Domínguez, tanto el afecto como la emoción tienen un papel fundamental en el proceso de selección teórica, influenciado por la sensibilidad y las empatías que derivan de las trayectorias formativas y las historias académicas de los investigadores. Estas experiencias dejan marcas imborrables, al igual que lo hacen las dinámicas afectivas y emocionales en los cuerpos, los significados y los múltiples agentes que atraviesan su curso.

Por otro lado, la narrativa presente también da cuenta de la construcción y reconstrucción permanente de su identidad como docente por medio del vínculo con otros, en este caso, con sus estudiantes. Por medio de la relación con sus estudiantes, su ser docente fue cambiando y reconfigurándose nuevamente por medio de cada experiencia vivida y es posible que a futuro este la posibilidad de nuevas transformaciones en su ser docente por sus posibles experiencias y vinculaciones venideras (Gergen, 1991). Al reconocer el participante de la investigación en su narrativa cómo cada estudiante, con su propia historia y particularidades, contribuye a moldear el proceso educativo, se podría inferir un desafío a las jerarquías de conocimiento en favor de una relación más abierta y colaborativa, en línea con las ideas de Gert Biesta, quien, en su libro "World-centred education: A view for the present" (2022), el aprendizaje se entiende como un proceso dialógico y situado, profundamente enraizado en la interacción entre los estudiantes, el docente y el mundo que los rodea.

De ser a serlo: reconstrucciones identitarias en la entrevista

En este apartado se analizan las respuestas al dispositivo propuesto por la docente del seminario como complemento de la narración analizada, que consistió en una entrevista guiada y diseñada en la cursada, conformada por cinco preguntas (Ver anexos):

Pregunta 1: ¿Qué aspectos creés que configuran el ser docente?

Respuesta: Ser docente creo que está conformado por un conjunto de conocimientos, teorías y disciplinas que están permeadas y atravesadas por la personalidad y sentimientos de cada uno. Creo por eso que es imposible clasificar a los docentes en un mismo casillero, quizá comparten rasgos, pero no se puede enumerar aspectos que conforman el objeto “docente”

Aquí, quizá debería ser pertinente que, en la etapa del análisis de la respuesta, el docente participante de la investigación propuso aclarar que, al hablar de disciplinas, en realidad se refería a habilidades y capacidades. Aclarado esto, en los aspectos que conforman a un

docente la respuesta refiere en realidad a los saberes que un profesor debe poseer y puede reconocerse algunos de los que detalla Demuth Mercado (2011) tomando como base un trabajo de Porlán y Rivero (1998): dentro de conocimientos y teorías estarían abarcados los saberes *Conocimiento académico y Saberes basados en la experiencia*, en las habilidades (mal llamadas disciplinas en el momento de la narración) se pueden reconocer *las rutinas y guiones de acción*, mientras que lo que se indica como obturadores de los saberes nombrados, personalidad y sentimientos, podría estar interpretado dentro de las *teorías implícitas*, aunque al incorporar los sentimientos se estaría reconociendo una postura más cercana a lo que proponen Lara y Enciso Domínguez (2013), resaltando que su identidad docente está configurada por una combinación de conocimientos, emociones y particularidades subjetivas, lo que la aleja de clasificaciones homogéneas o rígidas. Esto se puede interpretar a la luz del giro afectivo, que pone énfasis en la emocionalización de las experiencias y en cómo los afectos atraviesan las dinámicas sociales.

Pregunta 2: ¿Cómo creés que tus colegas y tus alumnos te perciben como docente?

Respuesta: Creo que mis colegas me perciben como un docente abierto a diferentes propuestas y comprometido con las situaciones particulares de mis alumnos. Mis alumnos creo que me ven como un docente un tanto permisivo en cuanto a sus libertades dentro del aula, pero rígido en cuanto a la evaluación que hace de cada uno de ellos

Por un lado, la respuesta transcrita mostraría algunos aspectos que conforman la tarea al momento de estar con un grupo de estudiantes, pero solo aspectos relacionados con la interrelación con el grupo, evidenciando aspectos de un docente modelo, agente, artesano y mentor de la enseñanza, quizá con algunos rasgos de lo que Fenstermacher y Soltis (1998) definen como enfoque de terapeuta, preocupado por ayudar a los estudiantes en su crecimiento personal, capaces de aceptar las consecuencias de la toma de sus propias decisiones (de ahí el hecho de ser estricto a la hora de la evaluación). Se considera que este tipo de preguntas, podría poseer un sesgo personal, ya que quizá al momento de responder, el entrevistado se puede cohibir, y así no indicar algún aspecto que lo muestre como vanidoso o en sentido contrario. Como aspecto a agregar a la respuesta dada, y teniendo en cuenta lo anterior, el participante expresa en la etapa de análisis que quizá se dejó de lado el hecho relacionado al modo de trabajar el contenido durante una clase, y por las consideraciones que tanto estudiantes como colegas realizan al momento de hacer consulta, el entrevistado cree que se lo percibe como un docente con alto grado de conocimiento disciplinar (de la Física en su caso).

Pregunta 3: ¿Quiénes interpelan tus prácticas?

Respuesta: Mis prácticas están interpeladas por mi continua capacitación al trabajar con futuros docentes de mi disciplina, por mis investigaciones educativas que me proponen miradas diferentes en cada una de ellas y por mi esposa que, al ser docente, pero de un área completamente diferente, me propone caminos que no hubiera considerado de otra manera, en especial en relación a la dimensión afectiva con los alumnos.

La respuesta a la pregunta anterior puede dividirse en dos análisis: por un lado, el hecho de su trabajo como investigador sobre la enseñanza de la disciplina que enseña que le permite identificar sus propias decisiones y reflexionar en y sobre la acción (Schön, 1998), teniendo en cuenta que, como afirman Delgado Nery De Vita y Alfonzo Mendoza (2019), ser "Docente-investigador implica reflexionar permanentemente, asumir una actitud crítica sobre lo aprendido en su formación y notificar saberes con sus pares y

estudiantes, para establecer sinergias entre lo que se aprende e investiga, además sobre lo que se enseña y el para qué. Imparcialmente, la figura del docente-investigador lleva a considerar al sujeto como un representante reflexivo capaz de articular la praxis docente con la investigación”.

Por otro lado, también se puede tener en cuenta la influencia de un tercero, en este caso su esposa, que, al ser Profesora en Artes de Teatro, tiene una mirada sensorial y artística que en la disciplina que él enseña (Física) suele ser minimizada y hasta a veces menospreciada. En el contexto educativo, Yedaide y Porta (2017) exploran cómo la formación docente suele desvalorizar lo sensible y lo emocional, relegando las dimensiones afectivas y artísticas a un segundo plano. Esto afecta particularmente a las ciencias exactas, donde los modelos dominantes de enseñanza enfatizan la objetividad y la neutralidad, a menudo en detrimento de enfoques más creativos e integradores. Esta situación se está dejando de lado en las investigaciones sobre pedagogía y didáctica de las ciencias, siguiendo y retomando a Monica Greco y Paul Stenner (2008), que en su trabajo sobre el giro afectivo nos presentan “la reacción de los académicos a un cambio más general, es decir, la emocionalización de la vida pública y de las instituciones, sectores y subsistemas que la conforman”, pero que sigue arraigada en ámbitos universitarios de la enseñanza de las ciencias exactas y en especial en la investigación de fenómenos físicos. Como indica Martín-Hernández (2020) al citar a Sara Ahmed (2015) respecto a su libro *La política cultural de las emociones*, las emociones pueden funcionar como una forma de política cultural, que formaliza como socialidad de la emoción, modelo se centra en entender qué hacen las emociones, indagando cómo estas transitan entre los cuerpos y analizando tanto “la forma en la que se «pegan o adhieren» como en la que se mueven” (p. 24), operando como formas de acción, que influyen y determinan las orientaciones hacia los otros, lo cual parece ser que ha influenciado en sus puntos de vista como docente.

Pregunta 4: ¿Cuáles son tus objetivos al entrar al aula?

Respuesta: Mis objetivos al entrar al aula son principalmente comprometer a mis alumnos con la propuesta del día. Tratar de que cuando termine la clase se puedan llevar algo significativo y quede claro la necesidad de lo que aprendieron, si es que lo hicieron.

En la respuesta anterior se puede inferir algún aspecto de la concepción o enfoque sobre el cual se posiciona el docente durante una clase. Una de las conclusiones más relevantes de las investigaciones realizadas sobre las concepciones sobre la enseñanza (Samuelowicz y Bain, 2002; Ravanal Moreno et al., 2014), es que las mismas se pueden agrupar en dos grandes orientaciones: por un lado, las que entienden que el profesor desarrolla su enseñanza centrándose en la materia de estudio, con el objetivo de transmitir información, y, por otro, las concepciones que centran la enseñanza en el estudiante con el objetivo de ayudarlo a complejizar la comprensión que éste tiene del mundo que lo rodea. Queda claro que el objetivo principal frente a sus estudiantes pasa por la motivación y la significatividad del aprendizaje, mostrando que su posición está centrada en el estudiante. También estas ideas podrían ir de la mano de lo que Coll (2010) plantea, donde considera que aprender requiere de dos aspectos: la construcción de significados que permite vincular los conocimientos previos con los nuevos y así complejizar el aprendizaje construido, y la atribución de sentido que permite que los estudiantes puedan vincular lo visto en clase con su vida cotidiana y circundante. Ambos aspectos requieren de la figura del docente que acompañe y medie dichos procesos.

Pregunta 5: ¿Qué creés que tus alumnos necesitan?

Respuesta: Creo que mis alumnos necesitan ser comprendidos, ser tratados como individuos y sentir que pueden intervenir la clase obteniendo respuestas válidas que los invite a buscar nuevas preguntas.

En este caso se puede advertir un aspecto que se repite en respuestas anteriores: la necesidad de que los estudiantes se motiven, se sientan libres, que el aprendizaje se produzca en un ámbito donde no se sientan encapsulados, donde sus propias ideas y necesidades sean valoradas y tenidas en cuenta siempre en pos del objetivo principal que es su derecho a ser enseñados y a aprender (Meirieu, 2016). Ningún enseñante trata a sus alumnos estrictamente de la misma manera y lo que está en juego no es crear, pieza por pieza, una individualización –que ya existe en todas partes–, sino más bien controlarla y dominar el proceso a fin de ponerla al servicio de los objetivos educativos asumidos (Perrenoud, 1995).

Pregunta 6: Si estuvieras realizando esta entrevista, ¿Qué pregunta te gustaría que te realicen? ¿Podrías responderla?

Respuesta: La pregunta podría ser: Volviendo a la pregunta 1, ¿Qué cosas te gustaría cambiar de tu forma de ser docente? *Respuesta:* Cambiaría un poco mi manera de tratar de involucrar a mis alumnos, incorporando alguna forma de que sus propios sentimientos se involucren en la disciplina, ya de por sí rígida y difícil de subjetivizar.

Para finalizar, el entrevistado destacó un aspecto clave que busca mejorar constantemente en su práctica docente: la capacidad de motivar a sus estudiantes y lograr que todos quienes pasan por su aula sientan el deseo de regresar. Este interés refleja su compromiso con despertar en ellos el entusiasmo por aprender, un desafío que considera central en su labor educativa. En este sentido, su objetivo se alinea con la idea planteada por Yedaide (2015), quien señala que, en ausencia de un oficio docente orientado a despertar interés y presentar el conocimiento de manera apasionante, la educación formal corre el riesgo de volverse irrelevante. Este planteo refuerza la importancia de concebir la enseñanza como una invitación atractiva que conecte con las inquietudes y curiosidades humanas.

Hilos narrativos y vivencias: un cierre metacognitivo

El análisis autoetnográfico propuesto por el seminario de maestría permitió al participante de la investigación, por un lado, realizar un ejercicio de metacognición, proceso de importancia para la construcción de su epistemología personal y la indagación de sus manifestaciones en sus decisiones sobre la enseñanza. Ejercicios metacognitivos como el realizado son, según palabras de Camilloni (2017), “fundamentales para posibilitar su reflexión sobre la práctica y, en consecuencia, su aprendizaje a partir de la experiencia, teniendo en cuenta que, en el curso del trabajo docente, poner en juego conocimientos y habilidades metacognitivas habría de ser un recurso necesario para fundar las decisiones didácticas adecuadas a las situaciones particulares en las que el docente ejerce su labor” (p. 26). Por otro lado, el trabajo fue realizado a partir de una fundamentación inicial sobre la importancia del mismo dispositivo y luego mediante la presentación de los resultados (autobiografía y entrevista) entremezclados y en constante diálogo con los marcos teóricos tenidos en cuenta para el análisis.

Hay dos aspectos del análisis que valen la pena destacar:

- La relevancia de los afectos y emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje se pone de manifiesto en las respuestas analizadas, destacando su papel en estas instancias. Desde la perspectiva del giro afectivo, abordado por

Lara y Enciso Domínguez (2013), se plantea, citando a Paul Stenner (2011), que este enfoque busca conectar las experiencias corporales con los procesos sociales, abordando cuestiones como las dinámicas grupales, la influencia social, los conflictos y la persuasión. Más allá de introducir un nuevo tema en las investigaciones existentes, este giro propone una manera innovadora de comprendernos a nosotros mismos y nuestro lugar en el mundo.

- La importancia del otro en su devenir como docente, ya sean los colegas que lo acompañan en la investigación, sus propios estudiantes y su esposa, hallazgo que se presenta de gran valor. Sería el “reconocimiento del otro en la enseñanza, mediado necesariamente por el compromiso en el afecto y por él, y el valor de lo vincular” (Yedaide, Alvarez y Porta, 2015, p. 32). El concepto de pieles y difracciones sensibles propuesto por Crego, Ramallo y Yedaide (2021) resulta sugerente para analizar su propia experiencia de investigación. Al compartir sus escritos con sus directores, sus lecturas y devoluciones actuaron como nuevas pieles, generando nuevas capas de significado y afectación. Sería interesante, en un futuro, explorar cómo la lectura de otras narrativas docentes, como las que presentan Crego et al. (2021), pueden refractar su propia experiencia y abrir nuevos interrogantes.

Estas conclusiones se pueden evidenciar en una breve narración preparada por el participante/autor del trabajo donde da cuenta de la impronta dejada por el proceso metacognitivo en el proceso de análisis de sus propias narrativas referidas al autoconocimiento de su ser docente:

“Como docente de Física, participar en este proceso de reflexión metacognitiva no solo significó un ejercicio académico. Al examinar mis experiencias, descubrí cómo las emociones, las relaciones y las decisiones cotidianas han sido fuerzas moldeadoras de mi práctica. Por ejemplo, entender la influencia de mis primeras concepciones sobre la enseñanza, basadas en una transferencia lineal de conocimientos, me permitió identificar el momento en que mi mirada se desplazó hacia un enfoque más centrado en los estudiantes, donde sus voces y necesidades pasaron a ocupar el lugar central en mi planificación y desarrollo de clases.

Además, la oportunidad de repensar mi práctica desde una perspectiva narrativa y autoetnográfica me permitió entrelazar mi trayectoria personal con la profesional, aunque algunos aspectos respondidos me hubiera gustado pensarlos con más detalle para profundizarlos. La influencia de colegas, estudiantes y personas cercanas, como mi esposa, cuyo enfoque sensible y artístico ha sido un contrapunto revelador en mi formación, ha enriquecido mi visión de lo que implica ser un buen docente. Este reconocimiento del otro como co-constructor de mi identidad docente ha ampliado mi sensibilidad hacia las dinámicas afectivas en el aula, aspecto generalmente relegado en las clases de ciencias.”

Una limitación reconocida en los relatos realizados por el participante de la investigación es que, quizás, su relato y las respuestas a la entrevista no fueron tan profundas como le hubiera gustado. De hecho, al releerlos para realizar este trabajo, observó que quedaron algunas consideraciones que cambiaría o profundizaría. Esta cuestión se vincula con la necesidad de considerar la docencia como un proceso que requiere reflexión crítica. Como sostiene Yedaide (2015), la docencia no puede reducirse a definiciones simples o fáciles, ya que se trata de prácticas complejas que demandan un espacio de reflexión que permita cuestionar y reconfigurar continuamente las formas de

enseñar. Esta reflexión es fundamental para entender las condiciones y los contextos, tanto personales como sociales, en los que se desarrolla la enseñanza.

Siguiendo a Yedaide y Porta Vázquez (2017), se reconoce la importancia de explorar en mayor profundidad la dimensión del mundo sensible en su experiencia docente. Si bien en las producciones se describieron las transformaciones en su yo docente a partir de las experiencias y la formación recibida, es necesario detenerse en las emociones que acompañan su práctica: ¿Qué le produce placer en su labor docente? ¿En qué momentos sintió dolor o frustración? Explorar estas emociones, generalmente silenciadas en el discurso académico, puede arrojar luz sobre aspectos claves de su identidad docente y permitirle construir una práctica más consciente y significativa. Su propia experiencia, al iniciar su trayectoria docente sin una formación pedagógica específica, le confirma la necesidad de abordar las dimensiones afectivas y vinculares de la enseñanza, generalmente ausentes en los currículos formales, aspectos que podrían abordarse en una futura entrevista..

Este recorrido autoetnográfico sobre la cartografía del ser docente permitió articular algunas experiencias personales con dinámicas sociales y culturales más amplias, en una línea metodológica que encuentra en las emociones y reflexiones íntimas una fuente válida de conocimiento. Como señala Ellis (2004), la autoetnografía no solo profundiza en lo personal, sino que lo vincula con marcos socioculturales, permitiendo analizar las transformaciones identitarias de manera integral. Asimismo, Richardson (2003) destaca la importancia de la escritura narrativa como una forma de indagación que posibilita a los docentes resignificar su práctica a partir de sus vivencias. Este enfoque conecta con el potencial crítico que Denzin (2006) atribuye a la autoetnografía para problematizar estructuras culturales y generar nuevas lecturas sobre la práctica docente. En el caso presente, el análisis evidenció cómo las historias de vida y las relaciones interpersonales, en diálogo con estas herramientas teóricas, enriquecen la comprensión del docente como un ser en constante transformación, atravesado por lo afectivo y lo colectivo. Este proceso subraya la relevancia de incorporar metodologías autoetnográficas en la formación y análisis docente, no solo como ejercicio personal, sino como un acto político y cultural que contribuye a la construcción de significados más diversos y situados en el ámbito educativo.

Finalmente, el estudio invita a repensar la formación docente incorporando espacios de análisis e intercambio sobre las dimensiones afectivas de la enseñanza, generalmente relegadas, pero fundamentales para construir una práctica docente significativa y comprometida con el aprendizaje de cada estudiante. Si bien el enfoque está basado en la experiencia de un único educador, se reconoce, siguiendo a Yedaide y Porta Vázquez (2017), que su narrativa representa sólo una interpretación posible de la realidad. Por ello, es fundamental abrir el diálogo a otras voces e historias mediante nuevas investigaciones narrativas que permitan explorar la complejidad y diversidad de esta experiencia en distintos contextos.

Referencias bibliográficas

- Abril, D. (2021). El uso de los relatos autobiográficos en la formación inicial del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(3), 29–48. <https://doi.org/18.30827/profesorado.v25.3.21460>
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Aguirre, J., & Porta, L. (2019). La formación docente con rostro humano. Tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 29(1), 1–10.
- Alliaud, A. (2009). Aportes desde la biografía escolar. En M. C. Davini (Coord.), *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar* (pp. 39–78). Paidós.
- Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 373–395. <https://doi.org/10.1177/0891241605280449>
- Anijovich, R., & Capelletti, G. (2019). Documentos narrativos y práctica reflexiva en la formación de profesores. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 28, 37–58. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i28.1619>
- Biesta, G. (2022). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.
- Blackman, L., & Cromby, J. (2007). Affect and feeling. *International Journal of Critical Psychology*, 21, 5–22. <https://research.gold.ac.uk/id/eprint/14050/>
- Blanco, M. (2012). ¿Autobiografía o autoetnografía? *Desacatos*, 38, 169–178. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2012000100012&lng=es&tlng=es
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Camilloni, A. (2017). La movilización de procesos metacognitivos en la formación de los conocimientos de los profesores. *Entramados: Educación y sociedad*, 4, 17–32. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/2038>
- Cintra, S. L. A. D., Correia, L. B. S., & Teno, N. A. C. (2020). Pesquisa narrativa: Uma metodologia para compreender experiências formativas. *Brazilian Journal of Development*, 6(9), 66451–66463.
- Coleclough, E. M. (2024). Acerca de la narratividad y saber psiquiátrico en Michel Foucault. *Aacademica.org; Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires*. <https://www.aacademica.org/000-052/13>
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: Procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (pp. 31–58). Graó.
- Crego, M. V., Ramallo, F., & Yedaide, M. M. (2021). Entre el dato y la experiencia: Reflexiones sobre el placer y el dolor en la docencia desde una (auto)etnografía en educación. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 1(1), 237–249. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/4790>
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Delgado Nery De Vita, Y. M., & Alfonso Mendoza, R. R. (2019). Competencias investigativas del docente construidas durante la formación universitaria. *Revista Científica*, 4(13), 200–220. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2019.4.13.10.200-220>
- Demuth Mercado, P. B. (2011). Conocimiento profesional docente: Conocimiento académico, saber experiencial, rutinas y saber tácito. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 2, 29. <https://doi.org/10.30972/riie.023699>
- Denzin, N. (2006). Analytic autoethnography, or déjà vu all over again. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 419–428. <https://doi.org/10.1177/0891241606286985>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2003). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry*. SAGE.
- Ellis, C. (2004). *The Ethnographic I: A Methodological Novel About Autoethnography*. AltaMira Press.

- Ellis, C., & Bochner, A. (Eds.). (1996). *Composing Ethnography: Alternative Forms of Qualitative Writing*. AltaMira Press.
- Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Amorrortu.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gaitán, A. (2000). Review essay: Exploring alternative forms of writing ethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.3.1062>
- García, L. J. (2000). Autobiografía profesional: Una vía para la autoformación docente. *Revista Diálogo Educativo*, 1(2), 1–8.
- Gergen, K. J. (1991). *El yo saturado: Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Paidós.
- Gergen, K. J., & Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Paidós.
- Gil Deza, L. (2021). Entre lo “ideal” y lo “real”: Las creencias de docentes noveles sobre el campo de la formación en las prácticas docentes de su formación inicial. *Revista de Educación*, 25(1), 213–230. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5841
- Giuliani, M. F., Vilanova, S., & Yedaide, M. M. (2018). Estudio fenomenográfico-narrativo de las concepciones de aprendizaje en futuros profesores de ciencias: Análisis grupal y de caso. *Revista de Educación*, 14, 49–74.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.
- Greco, M., & Stenner, P. (2008). *Emotions: A social science reader*. Routledge.
- Haas Prieto, V., & Reyes Santander, P. (2021). La autobiografía como estrategia activadora de la reflexión docente: Desafíos y oportunidades. *Zona Próxima*, 34, 49–77.
- Hammersley, M. (2008). *Questioning qualitative inquiry: Critical essays*. SAGE.
- Jackson, P. W. (1992). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Sage Publications.
- Lara, A., & Enciso Domínguez, G. (2013). El giro afectivo. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 13(3), 101–119. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n3.1060>
- Martín-Hernández, R. (2020). Prácticas artísticas contemporáneas y circulación de afectos: Relaciones entre imagen, experiencia, agencia y afectividad. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(3), 697–714. <https://doi.org/10.5209/aris.65203>
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía: De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Morales Escobar, I. D. R., & Taborda Caro, M. A. (2021). La investigación biográfico-narrativa: Significados y tendencias en la indagación de la identidad profesional docente. *Folios*, 53, 171–182.
- Perrenoud, P. (1995). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Ediciones Morata.
- Porlán, R., & Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Serie fundamentos N° 9. Colección Universidad y Enseñanza. Díada.
- Porta, L., & Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 14. <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3301>
- Porta, L., & Yedaide, M. M. (2014). La investigación biográfico-narrativa: Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 17, 177–192.
- Porta, L., Álvarez, Z., & Yedaide, M. M. (2014). Travesías del centro a las periferias de la formación docente: La investigación biográfico-narrativa y las aperturas a

- dimensiones otras del currículo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1175–1193.
- Pozo, J. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En N. Scheuer (Ed.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95–134). Graó.
- Ravanal Moreno, E., Camacho González, J., Escobar Celis, L., & Jara Colicoy, N. (2014). ¿Qué dicen los profesores universitarios de ciencias sobre el contenido, metodología y evaluación? Análisis desde la acción educativa. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 307–335. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6420>
- Resende, A. C. C., Freitas, C. A., & Bassoli, F. (2023). La residencia docente como espacio de formación: Narrativas sobre la construcción de saberes y de la identidad profesional de docentes de ciencias y biología. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, 25, e40759.
- Richardson, L. (2003). Writing: A method of inquiry. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 516–529). SAGE.
- Rodríguez Piñero, C. D. (2022). La biografía escolar: Experiencias de formación de un profesor de educación física. *Alternancia: Revista de Educación e Investigación*, 4(7), 105–115. <https://doi.org/10.33996/alternancia.v4i7.910>
- Samuelowicz, K., & Bain, J. (2002). Identifying academics' orientations to assessment practice. *Higher Education*, 43, 173–201. <https://doi.org/10.1023/A%3A1013796916022>
- Sarasa, M. C. (2014). Experiencias de enseñanza y de aprendizaje mediante la investigación biográfica y la indagación narrativa. *Revista de Educación*, 7, 157–170.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Stenner, P. (2011, octubre). Reflections on the so-called «affective turn». Conferencia presentada en el V Congreso Internacional de Psicología Social, Puebla, México.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.
- Tarrés, M. L. (Coord.). (2001). *Observar, escuchar y comprender: Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, El Colegio de México.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea.
- Vivar, D. M. (2012). Formación docente a través de la autobiografía: Construir organizaciones educativas reflexivas. *Revista Contextos de Educación*, 1–9.
- Yedaide, M. M. (2015). Nuevas inquietudes respecto de la buena enseñanza. En *VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado*. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Yedaide, M. M., & Alvarez, Z., & Porta, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(1), 27–35. <https://doi.org/10.21500/22563202.1685>
- Yedaide, M. M., & Cruz, M. F. (2013). La investigación biográfico-narrativa: Estado del arte y desafíos frente a nuevas lógicas de profesionalización docente. *Revista de Educación*, 5(5), 213–220.
- Yedaide, M. M., & Porta, L. (2017). Narrativa, mundo sensible y educación docente. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 19, 1–13. <https://qellqasqa.com.ar/ojs/index.php/estudios/article/view/236>

Anexos:

A. Narrativa autoetnográfica: Ser docente

El docente que existe en mí ha sufrido transformaciones a lo largo de su historia. Inicialmente, un entusiasta con ganas de compartir lo que sabía con el grupo de aprendices que me tocara en suerte.

Ya en ese momento, sin embargo, aparecían rasgos de algo que más adelante pude comprender mejor. A medida que mi experiencia fue aumentando, pude incorporar (y a la vez descartar) ciertas estrategias que me parecían mejores (y peores), pero siempre desde la subjetividad de mis propias ideas acerca de lo que es enseñar.

Cuando me decidí a estudiar el profesorado (en Física), fue cuando pude dar forma y sentido a las ideas que iba incorporando intuitivamente y pude darme cuenta que podía teorizar sobre lo que hacía y eso transformó, aún más, al docente que soy.

Sin embargo, más allá de la transformación profesional que fui desarrollando a medida que pude analizar mi tarea, lo que más destaco es lo que dejé sin explicar al principio, cómo cada persona que se presentó frente a mí como alumno fue moldeando mi propia personalidad y creando lo que hoy podría llamar el “profesor Leonardo”.

Sus propias historias y el cruce de ellas con las mías es lo que me define y considero que no sería el mismo docente si no fuera por ellos, así como no soy el mismo docente hoy que seré el año siguiente cuando nuevas historias aparezcan y me reconstruyan.

B. Entrevista (Preguntas y respuestas):

1. ¿Qué aspectos creés que configuran el ser docente?
2. ¿Cómo creés que tus colegas y tus alumnos te perciben como docente?
3. ¿Quiénes interpelan tus prácticas?
4. ¿Cuáles son tus objetivos al entrar al aula?
5. ¿Qué creés que tus alumnos necesitan?
6. Si estuvieras realizando esta entrevista, ¿Qué pregunta te gustaría que te realicen?
¿Podrías responderla?

1. Ser docente creo que está conformado por un conjunto de conocimientos, teorías y disciplinas que están permeadas y atravesadas por la personalidad y sentimientos de cada uno, Creo por eso que es imposible clasificar a los docentes en un mismo casillero, quizá comparten rasgos, pero no se puede enumerar aspectos que conforman el objeto “docente”
2. Creo que mis colegas me perciben como un docente abierto a diferentes propuestas y comprometido con las situaciones particulares de mis alumnos. Mis alumnos creo que me ven como un docente un tanto permisivo en cuanto a sus libertades dentro del aula, pero rígido en cuanto a la evaluación que hace de cada uno de ellos.
3. Mis prácticas están interpeladas por mi continua capacitación al trabajar con futuros docentes de mi disciplina, por mis investigaciones educativas que me proponen miradas diferentes en cada una de ellas y por mi esposa que, al ser docente, pero de un área completamente diferente, me propone caminos que no hubiera considerado de otra manera, en especial en relación a la dimensión afectiva con los alumnos.

4. Mis objetivos al entrar al aula son principalmente comprometer a mis alumnos con la propuesta del día. Tratar de que cuando termine la clase se puedan llevar algo significativo y quede claro la necesidad de lo que aprendieron, si es que lo hicieron.
5. Creo que mis alumnos necesitan ser comprendidos, ser tratados como individuos y sentir que pueden intervenir la clase obteniendo respuestas válidas que los invite a buscar nuevas preguntas.
6. La pregunta podría ser: Volviendo a la pregunta 1, ¿Qué cosas te gustaría cambiar de tu forma de ser docente? Respuesta: Cambiaría un poco mi manera de tratar de involucrar a mis alumnos, incorporando alguna forma de que sus propios sentimientos se involucren en la disciplina, ya de por sí rígida y difícil de subjetivizar.

Notas

¹ Lic. y Prof. en Física. Docente en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Investigador miembro del grupo de investigación GIECmar (Grupo de Investigación Educativa en Ciencias de Mar del Plata), Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. lafunes@mdp.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0002-5655-792X>

² Dra. en Psicología, Esp. en Docencia Universitaria y en Psicoterapia Cognitiva. Docente en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Docente y miembro del grupo de investigación (Grupo de Investigación Educativa en Ciencias de Mar del Plata), Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. vmartinezfestorazzi@mdp.edu.ar / <https://orcid.org/0009-0007-5957-0795>



IMPLEMENTACIÓN DE UN DISPOSITIVO DE ATENCIÓN EMOCIONAL CON EL ENFOQUE DE LA MEDICINA BASADA EN LA EVIDENCIA NARRATIVA

IMPLEMENTATION OF A EMOTIONAL CARE DEVICE WITH THE FOCUS OF NARRATIVE EVIDENCE-BASED MEDICINE

IMPLEMENTAÇÃO DE UM DISPOSITIVO DE CUIDADO EMOCIONAL COM A ABORDAGEM DA MEDICINA BASEADA EM EVIDÊNCIAS NARRATIVAS

Guillermo Enrique Cribb Libardi¹
Stella Maris Muñoz²

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

Resumen

Este trabajo es parte de un Proyecto de Rehabilitación de la Inteligencia Emocional en miembros del Programa de VIH, Hepatitis Virales e Infecciones de Transmisión Sexual, en Posadas (Misiones, Argentina). Implementamos un Dispositivo de Atención Emocional con quienes poseen una Adherencia Terapéutica subóptima, a partir del enfoque de la Medicina Basada en la Evidencia Narrativa (MBEN), en tres situaciones clave del proceso de atención: diagnóstico, reinicio(s), mudanza(s). De esta manera buscamos: mejorar la comprensión mutua, a través de los Relatos de padecimiento relacionados con situaciones clave, correlacionar Adherencia Terapéutica y sus indicadores, recabar indicios de Vulnerabilidad Psicosocial y activar la reflexividad de los miembros involucrados del programa. Las personas con VIH mayores de 18 años, seleccionados del universo de miembros del Programa, accedieron voluntariamente a la intervención emocional, entre noviembre '20 y abril '24. La metodología implementada fue el Estudio de Consulta; se recogieron los relatos en Textos de Campo, que fueron procesados y se cristalizaron en Relatos Vitales anonimizados. El dispositivo, conducido por el terapeuta habitual en un espacio cuidado, resultó apto para comprender el sufrimiento extra relacionado a las situaciones clave y facilitar la morigeración del padecimiento, al proveer el cambio de la significación sentida.

Esta sistemática sería adecuada para comprender los trastornos de afrontamiento, ocasionados por el sufrimiento existencial preexistente, que son el telón de fondo de la Adherencia Terapéutica subóptima, pero desatendida en la práctica médica hegemónica.

Palabras clave: Medicina Narrativa, Relato de padecimiento, Vulnerabilidad Psicosocial, Textos de Campo

Abstract

This work is part of an Emotional Intelligence Rehabilitation Project in members of the HIV, Viral Hepatitis and Sexually Transmitted Infections Program, in Posadas (Misiones, Argentina). We implemented a Emotional Care Device with those who have a suboptimal Therapeutic Adherence, based on the Narrative Evidence-Based Medicine (NEBM) approach, in three key situations of the care process: diagnosis, restart(s), move(s). In this way we seek to: improve mutual understanding, through the Stories of illness related to key situations, correlate Therapeutic Adherence and its indicators, collect



evidence of Psychosocial Vulnerability and activate the reflexivity of the members involved in the program. People with AIDS over 18 years of age, selected from the universe of members of the Program, voluntarily accessed the emotional intervention, between November '20 and April '24. The methodology implemented was the Consultation Study; The stories were collected in Field Texts, which were processed and crystallized into anonymized Life Stories. The device, conducted by the usual therapist in a cared-for space, was suitable for understanding the extra suffering related to key situations and facilitating the mitigation of the suffering, by providing the change of the felt meaning. This system would be adequate to understand the coping disorders, caused by preexisting existential suffering, which are the background of suboptimal Therapeutic Adherence, but neglected in hegemonic medical practice.

Keywords: Narrative Medicine, Suffering Story, Psychosocial Vulnerability, Field Texts

Resumo

Este trabalho faz parte de um Projeto de Reabilitação da Inteligência Emocional em integrantes do Programa de HIV, Hepatites Virais e Infecções Sexualmente Transmissíveis, em Posadas (Misiones, Argentina). Implementamos um Dispositivo de Cuidado Emocional com aqueles que têm Adesão Terapêutica subótima, baseado na abordagem da Medicina Baseada em Evidências Narrativas (MBEN), em três situações-chave do processo de cuidado: diagnóstico, reinício(s), movimento(s). Desta forma procuramos: melhorar a compreensão mútua, através de relatos de sofrimento relacionados com situações-chave, correlacionar a Adesão Terapêutica e seus indicadores, recolher indícios de Vulnerabilidade Psicossocial e ativar a reflexividade dos membros envolvidos no programa.

As pessoas com HIV maiores de 18 anos, selecionadas do universo de membros do Programa, acederam voluntariamente à intervenção emocional, entre novembro de 20 e abril de 24. A metodologia implementada foi o Estudo de Consulta; as histórias foram coletadas em Textos de Campo, que foram processados e cristalizados em Histórias Vitais anonimizadas. O dispositivo, conduzido pelo terapeuta habitual em um espaço bem cuidado, mostrou-se adequado para compreender o sofrimento extra relacionado às situações-chave e facilitar a atenuação do quadro, ao proporcionar uma mudança no significado sentido. Essa sistemática seria adequada para compreender os transtornos de enfrentamento, causados pelo sofrimento existencial pré-existente, que são pano de fundo para uma adesão terapêutica subótima, mas negligenciada na prática médica hegemônica.

Palavras-chave: Medicina Narrativa, História de sofrimento, Vulnerabilidade Psicossocial, Textos de Campo

Recepción: 18/02/2025

Evaluado: 27/03/2025

Aceptación: 29/03/2025

Introducción

La implementación del Dispositivo de Atención Emocional se ha realizado en la Sede del Programa de VIH, Hepatitis Virales e Infecciones de Transmisión Sexual, en el Hospital de Enfermedades Infecciosas “Dr. Pedro Baliña”. Las personas que viven con VIH (PcVIH) se caracterizan por tener que afrontar una enfermedad más o menos ominosa, con una

realidad personal y en un contexto relacional habitualmente esquivo al quehacer del médico clínico.

El estrés asociado a ese afrontamiento interpela la homeostasis emocional de la persona y la realidad familiar construida dentro de sí, pero a su vez, altera la realidad relacional intrafamiliar, porque pone en tensión el equilibrio dinámico e inestable del balance de las cuentas pendientes de la mayoría de los integrantes de la familia.

Habitualmente, nuestro servicio de atención ambulatoria provee la atención que considera adecuada, en un contexto ideal, según la escolaridad del paciente, el estado socio económico y la situación de vulnerabilidad social supuesta. Esto entró en crisis con la pandemia COVID19 y tuvimos que reinventarnos; a partir de noviembre de 2020, iniciamos la primera etapa de esta experiencia.

Marco teórico

La Medicina Narrativa (MN), según Greenhalgh (1998), es un enfoque en la atención de la salud que se centra en la importancia de las historias de los pacientes en el proceso de diagnóstico y tratamiento. Nosotros venimos desarrollando una versión, la Medicina Basada en la Evidencia Narrativa (MBEN), que intersecta con la Medicina Basada en la Evidencia (MBE), con el objetivo en común de obtener y aplicar la mejor evidencia para la práctica clínica. La MN “genérica” enfatiza su enfoque en el contexto de la atención clínica, porque proporciona significado, contexto y perspectiva *sobre* la situación del paciente, como *ayuda* para el diagnóstico y el tratamiento y para la *comprensión* del paciente como persona. Nosotros sostenemos que la reciprocidad es la base del contrato de salud, por lo que el paciente también debe recuperar significado, contexto y perspectiva *sobre* la situación del médico y el sistema de salud en la que se encuentra: ambos son miembros del mismo grupo, a bordo de la misma barca.

Launer (2018) desarrolló con Lindsey una variante llamada Medicina Basada en Narraciones (MBN); actualmente la denomina “Conversaciones que invitan al cambio” (CIC). Por medio de la *conversación clínica*, se crea un entendimiento compartido, una nueva historia; para el médico, esta comprensión es una aproximación más cercana a la realidad del paciente; para el paciente, opera un discernimiento de lo que es importante con respecto a su salud y lo que debe hacer. Destacamos, también, que este conocimiento del paciente incrementa la confianza en el Programa y la certidumbre de que en este ámbito es pertinente hablar de sentimientos.

Para la Dra. en Literatura Rita Charon (2021), “cuando llegan a conocer la singularidad del paciente, los médicos parecen más decididos a reconocer su propia singularidad”. Resume la MN en tres movimientos: *atención*, focalizada en el paciente; *representación*, cuando se pone por escrito la narrativa escuchada; y la *afiliación*, al entender que ambos son miembros de un mismo grupo, de la propia humanidad. La MBEN propone, además, una rehabilitación del sistema de neuronas-espejo (Gallese, 2011) y sus conexiones neurales. Según la manera en que se articulen las sucesivas experiencias vitales (Guidano, 1990) (*mismidad*) y sus correspondientes narrativas (*ipseidad*), podremos observar que algunas personas desarrollan baja autoestima frente a las experiencias de devaluación y discriminación y se comportan más sumisas (que no significa *obedientes* y *adherentes*), mientras otras simulan permanecer relativamente indiferentes al estigma o reaccionan con empoderamiento y enojo. Esto pone en *evidencia* que los eventos traumáticos no resueltos, en momentos cruciales de su existencia, interfieren en las modalidades de afrontamiento de una persona en cuestión. Por ello, reconocemos que detrás de una adherencia terapéutica subóptima se encuentra el padecimiento por la enfermedad, agravado por el sufrimiento existencial preexistente.

Desarrollo

Medicina Basada en la Evidencia Narrativa

Para desarrollar la empatía compasiva y así poder *comprender* el sufrimiento del paciente y actuar en consecuencia, resulta imperativo el reconocimiento de ambas partes del dipolo terapeuta-paciente: nadie está libre de decir que no posee diversos grados de experiencias de discriminación en sus propias vidas, las cuales merecerían ser auto-examinadas, autoevaluadas y auto-superadas, para producir narraciones alternativas superadoras de las historias oficiales cristalizadas.

Este proceso permite encarar un proceso de auto-desestigmatización, capaz de lograr una mejor calidad de vida y un restablecimiento de los lazos sociales factibles, tanto en lo individual como comunitario.

El afrontamiento del estigma a través de terapias psi, incluida nuestra propuesta de MBEN, suele ser la más eficiente y recomendable. Cuando esto último es encarado desde el inicio por el terapeuta responsable de la atención de la condición mórbida crónica, es resultado suele ser excelente, duradero y liberador. Tal como es citado por un terapeuta narrativo conductual (Boevnick, 1996):

Creo que mi recuperación comenzó en el momento en que me atreví a mirar para atrás en mi vida. Hasta entonces, sólo había existido una historia oficial. Por mucho tiempo, sólo existió una versión de la historia de mi vida. De acuerdo a esta versión, tenía un trastorno psiquiátrico que me había depositado en una institución. Había recibido tratamiento allí y, pese a que no me había curado del todo, al menos podía vivir con lo que me quedaba. Aquella no es mi historia. No creo en ella y no me sirve más. Mi propia versión es diferente (Adaptado).

Relato de padecimiento

Cuando el doliente reflexiona sobre su sentimiento doloroso, a través de una narración autobiográfica, suspende a su *sí mismo doliente*³ y lo reemplaza con su *mí vidente y narrador*. Ese *yo ejecutivo* que ve al otro *yo doliente* es ahora el yo presente, aquel que mira con “ojos de adulto” a un evento pasado, y puede cambiar la historia desde las resignificaciones en un “aquí y ahora”. Esto funciona tanto para el sufrimiento como para el padecimiento, aunque vale el esfuerzo hacer la distinción⁴.

Crear una narrativa o escucharla es un proceso activo y constructivo que depende de los recursos personales y culturales. Aunque siempre se narra por y para alguien, co-producir una historia pone en movimiento la búsqueda de significados posibles: la mitopoiesis compartida produce el surgimiento de otra narrativa co-construida entre el mundo de la historia y la historia del mundo en que es narrada, “donde se sitúa el padecimiento encarnado” según Kristeva⁵.

La práctica psicoterapéutica contemporánea es afín al rol de las narrativas en la decodificación y enmarcación del pasado, aunque no todas sus variantes buscan acordar significados alternativos a los eventos traumáticos o los desencadenantes, sino que suelen buscar narrativas ajustadas a las expectativas disciplinarias. En la MBEN, con el faro seguidor de la intervención emocional, los eventos traumáticos logran una explicación coherente y un modo de resolución aceptable, el paciente deja de asumirse como víctima de lo inexplicable o lo incontrolable, aprende nuevas herramientas de inteligencia emocional e incrementa su autoestima.



Un relato vital permite apreciar desde otras perspectivas y con una edición alternativa, las complejidades que por lo general rodean al sufrimiento o al padecimiento, en cada momento significativo. Este es el formato prevalente en una Intervención Emocional, durante una Conversación Terapéutica, según el modelo de la MBEN.

Vulnerabilidad Psicosocial

Cuando se inquiriere sobre la realidad relacional de las personas, suele emerger el concepto de *vulnerabilidad psicosocial*, pasible de ser entendido como una característica o condición personal diferencial, que incrementa la probabilidad de padecer enfermedades, accidentes o lesiones (Pérez, 2003), propias o del entorno afectivo, y sufrir por ello de manera diferencial. Según este autor, la omisión de implicación y de responsabilidad con las principales esferas de la vida (familia, trabajo, amistades y amores, e ideas religiosas y filosóficas), está presente en la gran mayoría de estas personas. Esta falta de involucramiento en “el sentido de la vida” y una percepción de un “destino incierto” marcaría un riesgo diferencial en ideaciones y conductas autolesivas. Si bien la génesis de la vulnerabilidad depende de condiciones macro histórico-sociales y del entorno grupal, cada quien la desarrolla en mayor o en menor medida según su historia personal, el grado de avance de su inteligencia emocional y la calidad de su sistema de relaciones, en especial, con el tema de la discriminación.

El estigma social depende de una mirada prejuiciosa de *los otros* sobre uno mismo, por lo que el verdadero problema está en los otros; con una autoestima alta, cada quien decide si la opinión ajena es valedera y, por tanto, merecedora de consideración, pero no es sencillo evitar la vergüenza y el escarnio cuando la autoestima está dañada severamente. Livingston y Boyd (Livingston, 2010), luego de realizar un meta-análisis de 45 estudios de Trastornos Mentales Severos, han definido al *estigma internalizado* como “un proceso subjetivo, imbuido en un contexto socio-cultural, que se caracteriza por sentimientos negativos (sobre sí mismo), comportamientos desadaptativos, transformación de la identidad o aplicación de estereotipos resultantes de una experiencia individual, percepción o anticipación de reacciones sociales negativas...”.

Textos de Campo

El dispositivo implementado fue el encuadre institucional de cada Estudio de Consulta de la MBEN. Se recogieron los relatos en Textos de Campo (Clandinin, 2008), que incluyeron: la historia clínica (todas sus variantes), la foja de dispensación de medicamentos, los informes de laboratorio (todas sus variantes), los reportes verbales de los auxiliares del servicio, un resumen situacional y los relatos vitales del paciente (dentro de una Intervención Emocional). Fueron cristalizados en Relatos vitales Anonimizados (RA) por razones metodológicas. Cada relato está estructurado en información contextual (justificado con una sangría), la voz del narrador (centrado), la voz del médico (alineado a la izquierda), la voz del/a paciente (alineada a la derecha), la mínima didascalia (centrada, entre paréntesis) y el texto foráneo incrustado (justificado, con sangría derecha e izquierda). A continuación, un breve ejemplo:

FABRIZIO

Han pasado tres años de su diagnóstico, pero estos últimos dos años no ha concurrido a control, aunque sí a la dispensación del TARV. (...)

Tiene la mirada evasiva y muy triste. Evidencia incomodidad, a pesar de que fue su idea consultar sin turno previo. No dejo de buscar su mirada, en busca de un contacto franco, tratando de empatizar. (Luego de la consulta me enteré que



había sido *motivado fervientemente* por nuestro consejero, para que aproveche esta oportunidad. Ocurre que estamos con horario de verano, con feria administrativa y licencias de la mitad del personal; soy el único médico atendiendo, todos los días por la mañana.)

(...)

- ¿Por qué estás tan triste? ¿Pasó algo en tu casa?
 - Es que no puedo superarlo...
- ¿Qué es lo que no podés dejar atrás?
 - Esta condición de mierda...
- ¿Tenés malos recuerdos de cómo te dieron el diagnóstico?
 - Aquello fue raro, no lo voy a negar; pero los médicos me hablaron muy bien, durante todo el proceso. En menos de un mes se llegó a la confirmación. El asunto vino después.
- ¿Con el tratamiento o tus familiares?
 - El tratamiento...bien. Develar mi condición con mis afectos y mis familiares, cada cosa fue todo un tema.

(...)

- Porque les tuve que pedir que todos se hagan el test rápido, porque ninguno de nosotros era de cuidarse mucho en las relaciones íntimas.
- ¿Tenías miedo que estén contagiados?
 - ¡Claro! Porque yo era uno que decía que esos cuidados estaban demás. Que la sífilis y la gonorrea se curan fácilmente con antibióticos; que el VIH era solo de los desviados y drogadictos...
- ¿Qué significa esta condición para vos? ¿Un castigo, quizás?
 - Algo así, de alguna manera, ...aunque no; pero no se me quita el miedo de que alguno más de los míos también estuviera contagiado. Yo era mujeriego, quizás me la pesqué esa vez que estuve con la entrerriana (muy limpita ella), porque esa vez no usé preservativo.
- ¿No me habías dicho que no te cuidabas habitualmente?
 - Suficientemente, quise decir. Para ponerla, siempre usaba, o casi siempre, para el sexo oral, nunca...
- Realmente, no podés saber con quién te contagiaste y a quiénes pudiste haber transmitido.
 - Eso lo aprendí después, cuando ya estaba de este lado. Si yo hubiera sabido todo lo que sé ahora...
Esa revelación secesionista, viciada de prejuicios, se la dejo pasar por el momento, porque hay temas emergentes más importantes.
- ¿Seguiste averiguando con tus contactos íntimos en qué condición están?
 - (a) Mi esposa, que no sé cómo me perdonó y sigue conmigo, le dio negativo hasta ahora; mis parientes y amigas, también.
Sólo desconozco la situación de aquellos contactos ocasionales.
- ¿Y todavía no te podés perdonar el riesgo en que pusiste a tus afectos?
 - Mire si yo los arrastraba a este mundo...
- Seguís insistiendo en un discurso prejuicioso. ¡Me parece que es eso lo que no te podés perdonar! ¿Quién hablaba así en tu casa paterna?
 - Mi abuela por parte de padre; era muy severa la vieja...
- Fabrizio: en momentos de la vida que provocan desazón, uno suele recurrir a ideas preconcebidas, esto es, pensadas por otros para ciertas realidades de otro tiempo y rara vez analizadas detenidamente cuando las aplicás. Es lo que se



tiene a mano, aunque no sea útil o pertinente. Pero la reflexión ocurre de modo subconsciente y produce turbación y vergüenza; ...

- ¡No lo había pensado así!
- ...Frente a un determinado problema, de algún modo similar a otro vivido por tus antepasados, aparece una respuesta automática parcialmente adecuada en algún sentido, que es lo mismo que decir inadecuada a la realidad actual.
 - ¿No se usa así la experiencia?
- La experiencia su usa de modo creativo, a partir de una reformulación de la respuesta para sostener una conjetura novedosa. El prejuicio es el mejor exponente de una actitud anti creativa, de un pensamiento cristalizado.
 - ¿Y eso es lo que me tengo que perdonar?
- Si no lo hacés, va a ser muy difícil que te vuelvas a armar, mejor dicho, que te vuelvas a amar. Y aquel que no se ama, no se valora; si no se valora, no se encuentra motivado de manera suficiente, no tiene por qué cuidarse...
 - ¡Si yo me cuido!
- ¡Ah! Por eso te hacés los controles y actualizás tus vacunas (con sarcasmo) ...
 - Me comprometo a perdonarme y realizar mis cuidados como corresponde. La verdad que seguir flagelándome no me llevará a nada bueno. Muchas gracias, doc.
- Hasta la próxima. Sanate de los prejuicios, por el bien de todos.
 - Ahora entiendo por qué me *alentaron* para que hable con usted (mascullando y sonriendo) ...

En este fragmento se pueden apreciar: la información contextual, el funcionamiento del DAE (disrupción del protocolo oficial), la comunicación no verbal, la indagación emocional de apertura, el lenguaje coloquial, la develación de los motivos de sufrimiento, algunos prejuicios, automatismos de pensamiento, el cambio de perspectiva, la resignificación, el cambio de ánimo y de conducta de autocuidado.

Dispositivo de Atención

Un Dispositivo de Atención Emocional (DAE)⁶ es un conjunto de protocolos, articulados y *disruptivos*⁷, para la atención deferente de pacientes con enfermedades crónicas, con foco en lo emocional.

La consulta de salud con perspectiva existencial, como todo acto que implique reciprocidad, se compone de tres momentos: el *propositivo*: dar u ofrecer algo éticamente; el *responsivo*: responder a ese algo; y el *aceptivo*: que es intermedio entre el ofrecer y el responder y que actúa de filtro bidireccional para el establecimiento y la continuidad de la relación. Si el destinatario de la oferta no la acepta ‘tal cual’ y el oferente no acepta las modificaciones propuestas, el acto colaborativo no ocurre.

La dimensión comunicativa, que subyace al nivel de la aceptación, debería cumplir con las tres pretensiones de validez, esto es, veracidad, verdad y justicia (Habermas, 2001): el destinatario de la oferta debe entender que esta es sincera y honesta, que es posible y realizable y que es moralmente válida; si así no fuera, no resulta lícito reclamar su adherencia. Sin embargo, aquellas pretensiones de validez que parezcan rotas o cuyo cumplimiento despierta dudas o suspicacias razonables son posibles de restablecer a través del diálogo.

La aceptación de la ayuda también se halla mediada por una dimensión emotiva, la cual debería cumplir con tres expectativas de afectividad: interés, preferencia y consecuencias (Calvo, 2020). Es decir, que a la contraparte le interese el ofrecimiento,



que puede que no, por más bueno que parezca; por otro lado, que considere que el ofrecimiento está dentro de sus preferencias presentes o futuras, por lo que crea que implica; finalmente, que consienta las consecuencias derivadas de su aceptación, aunque no las tenga muy claras.

Las Unidades de Análisis han sido PcVIH mayores de 18 años que brindaron su consentimiento, en acuerdo con los implementadores de la innovación⁸.

La atención está centrada en la persona, acotando la semiosis situada⁹ a un conjunto de relaciones de significación, que resultan pertinentes y relevantes para la interpretación de las unidades de sentido.

La implementación es progresiva: los casos se diversifican, se incorporan nuevas situaciones clave y los protocolos se ajustan.

Criterios de alta calidad

- Registro de habla: considerar el pasaje a un lenguaje coloquial sin jerga médica, para salir de la Zona Formal y pasar a la Zona Franca, lo cual facilita la conversación empática, la reflexividad y la indexicalidad.
- Actitud “samaritana”: consiste no solo en *reconocer* al paciente con alteración emocional, sino que se adquiere *conciencia y convicción* de que este otro necesita ayuda afectiva y se sale a su *encuentro*, movido por la *misericordia*.
- Actitud empática: se establece una relación de *proximidad*, se mira a los ojos cordialmente, se confirma la conjetura de vulnerabilidad desde el lenguaje corporal y se ofrece el camino alternativo.
- Indiferencia etnometodológica: actitud del profesional “narrativista” para que se suspenda cualquier prejuicio particular o social.
- Desquiciamiento controlado: simula un “experimento de ruptura” (Garfinkel, 2006), pero es una alternativa de emancipación en una persona bloqueada.
- Promoción de la autoeficacia: fomenta que los pacientes se conviertan en defensores de su propia salud, alentándolos a hacer preguntas y expresar sus preocupaciones durante las consultas de seguimiento.
- Respeto por la autonomía: reconoce y respeta las decisiones del paciente sobre su atención, involucrándolo en el proceso y respetando sus preferencias y valores.

Rescapitulación

El Estudio de Consulta es el *modus operandi* de la MBEN cuando se realiza una investigación narrativa. En esta etapa, solo los RA fueron socializados entre los implementadores de la iniciativa y se incluyeron en la Historia Clínica, pero los RV nativos han sido la fuente de investigaciones locales concurrentes que se publicarán por separado.

De esta manera hemos logrado: mejorar la comprensión mutua a través de las narrativas biográficas en situaciones clave, correlacionar adherencia terapéutica y sus indicadores, recabar indicios de vulnerabilidad psicosocial y activar la reflexividad de los miembros involucrados del programa.

El dispositivo resultó apto para apreciar el sufrimiento extra relacionado a las situaciones clave y facilitó la morigeración del padecimiento. El cambio vulnerable que ocurre tras una intervención emocional pareciera ser producto de la interacción comprensiva y certera con el terapeuta (Gendlin E. T., 1962).

Referencias bibliográficas

Boevnick, W. (1996). Life after psychiatry. Presentation given at the S.H.A.V.E. *conference in Wales on selfharmabuseandthevoicehearing experience*.



- Calvo, P. (2020). Ética de la reciprocidad: la dimensión comunicativa y afectiva de la cooperación humana. (U. J. I, Ed.) *Revista de Filosofía, Volumen 77*, 67-82.
- Charon, R. (2021, abril 19). "El que escucha tiene que poder recibir, como una gran vasija de arcilla". *Intramed*. (D. p. Flichtentrei, Interviewer) Recuperado en mayo 19, 2021, de <https://www.intramed.net/contenidover.asp?contenidoid=93237&pagina=2>
- Clandinin, D. S. (2008). *Creando espacios de investigación narrativa en la formación del profesorado*. Mar del Plata, 59-83.: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Gallese, V. (2011, febrero). *Neuronas Espejo, Simulación Corporeizada y las Bases Neurales de la Identificación Social. Clínica e Investigación Relacional*, 5 (1): 34-59. [ISSN 1988-2939]. Recuperado de Gallese, V. (2011). *Neuronas Espejo, Simulación Corporeizada y las Bases Neurales de la Identificación Social. Clínica e Investigación Relacional*, 5 (1): 34-59 <http://www.psicoterapiarelacional.es/CeIRREVISTAOnline>
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en Etnometodología*. España: Anthropolos.
- Gendlin, E. (1967, junio 20). *Los valores y el proceso de experimentar*. En A. Mahrer (Ed.), *Los objetivos de la psicoterapia*, pp. 181-205. Nueva York: Appleton-Century. De http://previous.focusing.org/gendlin/docs/gol_2100.html. Retrieved from <http://previous.focusing.org>: http://previous.focusing.org/gendlin/docs/gol_2100.html
- Gendlin, E. T. (1962). *Experiencing and the Creation of Meaning. A philosophical and psychological approach to the subjective*. New York: The Free Press of Glencoe.
- Greenhalgh T. (2016). *Cultural contexts of health: the use of narrative research in the health sector*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Greenhalgh T., H. B. (1998). *Narrative based medicine. Dialogue and discourse in clinical practice*. London, UK: BMJ Books.
- Greenhalgh, T. (2016). *Contextos culturales de la salud: el uso de la investigación narrativa en el sector salud*. Copenhage: Oficina Regional de la OMS para Europa.
- Guidano, V. (1990). De la revolución cognitiva a la intervención sistémica en términos de complejidad: La relación entre teoría y práctica en la evolución de un terapeuta cognitivo. *Revista de Psicoterapia*, 10,113129.
- Habermas, J. (2001 (1989)). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. (M. J. Redondo, Trans.) Madrid: Cátedra.
- Livingston, J. y. (2010). Correlates and consequences of internalized stigma for people living with mental illness: a systematic review and meta-analysis. *Social Science & Medicine*, 71, 2150–2161
- Launer, J. (2018) *Práctica basada en la narrativa en la salud y la asistencia social- Conversaciones que invitan al cambio*. ISBN 9781138714359. *Routledge*, 164p.
- Pérez, R. (2003). La vulnerabilidad psicosocial, la estrategia de intervención y el modo de vida sano. (U. M. Moscú, Ed.) *Revista Psicología Científica* (5 (6)). Retrieved mayo 2024, from <https://psicologiacientifica.com/vulnerabilidad-psicosocial>
- Salum, J., Stolkiner, A., & D'Agostino, A. (2022). La noción de dispositivo en el campo de la Salud Mental. *Revista de Psicología*, 21(2), 29–47.

Notas

¹ Datos autor

² Datos autor

³Ortega y Gasset (O.C., VI, 252), respondiéndole a Husserl, citado por Pedro Laín Entralgo en "Teoría y Realidad del Otro" (424 p.), Tomo II Otredad y Proximidad en la pág. 40. Reproducido por Selecta 32 de Revista de Occidente - Bárbara de Braganza, 12, Madrid.



⁴Según el Diccionario del NCI, el sufrimiento es un sentimiento crónico de dolor físico o angustia emocional, social o espiritual, que lleva a una persona a estar triste, asustada, deprimida, ansiosa o sola. Padecimiento es lo que sufre el paciente por el daño a la salud que efectivamente tiene en el presente; puede estar formado por varias enfermedades simultáneas, por un sólo fragmento de una enfermedad o no corresponder a ninguna nosología conocida.

⁵ El “padecimiento encarnado” es una síntesis interpretativa que se obtiene al cruzar las nociones de crisis existencial, la transformación de la subjetividad y la manifestación física del dolor, derivada de una crisis de identidad a partir de la experiencia de la maternidad. Así, el análisis de Kristeva sobre la desaparición del “alma” en términos tradicionales, la importancia del lenguaje en la construcción del yo y la experiencia de lo abyecto permite reconstruir de forma indirecta esta idea.

⁶ “Llamo dispositivo a todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos” (Agamben, citado por Salum, Stolkiner, & D’Agostino, 2022). Dialoga con el dispositivo naturalizado e invisible del Modelo Médico Hegemónico.

⁷ Es una ruptura brusca en la práctica de salud ambulatoria, en los dominios de consejería, enfermería, administración y consulta médica.

⁸ Agradecimiento especial a Eduardo (consejero), Silvia (enfermera) y Noelia (administrativa).

⁹ Nos referimos al proceso de creación de significado en este contexto específico, considerando las circunstancias culturales, sociales y situacionales en las que ocurre la intervención. Implica entender cómo los significados sobre la salud, la enfermedad y el tratamiento son construidos y negociados en situaciones concretas.



JUGANDO CON CATEGORÍAS DENTRO DE UN GRUPO FOCAL. PRÁCTICAS DE PREGUNTAR Y CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN DOS FUTURAS PROFESORAS EN HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

BRINCANDO COM CATEGORÍAS DENTRO DE UM GRUPO FOCAL. PRATICAS DE PERGUNTAR E CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO EM DUAS FUTURAS PROFESORAS DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE NACIONAL DE MAR DEL PLATA

PLAYING WITH CATEGORIES WITHIN A FOCUS GROUP. QUESTIONING PRACTICES AND CONSTRUCTION OF HISTORICAL THINKING IN TWO FUTURE HISTORY TEACHERS AT THE NATIONAL UNIVERSITY OF MAR DEL PLATA

Benjamín Matías Rodríguez¹
Sonia Alejandra Bazán²

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/7ju5rdii>

Resumen

El artículo es un desprendimiento de la tesis doctoral titulada “Prácticas de preguntar y construcción del pensamiento histórico. Un estudio interpretativo sobre las prácticas de enseñanza de los futuros Profesores en Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata”, realizada en el marco del Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Educación de la Universidad Nacional de Rosario. Asimismo, forma parte de las investigaciones realizadas dentro del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHICS) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Al tratarse de una investigación sobre las prácticas de los profesores en formación también incumbe al espacio de la cátedra de Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado en Historia de la UNMdP. En este caso, hemos decidido presentar una parte que se ajusta a la discusión de las categorías emergentes en la investigación sobre las prácticas de preguntar. Se trata de la socialización resultado del grupo focal que se realizó con la participación de las practicantes estudiadas, que denominamos Puzzle y Pixel, hacia el final de la investigación doctoral. Los interrogantes que guiaron el análisis de la información resultante fueron los siguientes: ¿Cómo comprendieron Puzzle y Pixel las categorías emergentes de la investigación en la realización del grupo focal? ¿Cuáles fueron las combinaciones que realizaron? ¿De qué manera la dinámica lúdica contribuyó con la investigación? ¿En qué sentidos el grupo focal constituyó una apuesta por horizontalizar el trabajo del investigador?

Palabras clave: grupo focal; prácticas de preguntar; Didáctica de la Historia; formación inicial



Resumo

O artigo é uma derivação da tese de doutorado intitulada “Práticas de questionamento e construção do pensamento histórico. Um estudo interpretativo sobre as práticas docentes dos futuros professores de História da Universidade Nacional de Mar del Plata”, realizado no âmbito do Doutorado em Humanidades e Artes com menção em Educação da Universidade Nacional de Rosario. Da mesma forma, faz parte da pesquisa realizada no Grupo de Pesquisa em Didática da História e das Ciências Sociais (GIEDHICS) da Faculdade de Humanidades da Universidade Nacional de Mar del Plata. Por se tratar de uma investigação sobre as práticas dos professores em formação, também se insere no âmbito da Cátedra de Didática Especial e Prática Docente dos Professores de História da UNMdP. Neste caso, decidimos apresentar uma parte que se ajusta à discussão de categorias emergentes na investigação sobre a problematização das práticas. Esta é a socialização resultante do grupo focal realizado com a participação das praticantes estudadas, que chamamos Puzzle e Pixel, ao final da pesquisa de doutorado. As questões que nortearam a análise das informações resultantes foram as seguintes: Como Puzzle e Pixel compreenderam as categorias emergentes da pesquisa dentro do grupo focal? Quais foram as combinações que elas fizeram? De que forma a dinâmica lúdica contribuiu com a pesquisa? De que forma o grupo focal constituiu um compromisso para horizontalizar o trabalho do pesquisador?

Palavras-chave: grupo focal; práticas de questionamiento; Didática da Hist História; formação inicial

Abstract

The article is a part of the doctoral thesis entitled “Questioning practices and the construction of historical thought. An interpretive study on the teaching practices of future History Professors at the National University of Mar del Plata”, carried out within the framework of the Doctorate in Humanities and Arts with a major in Education at the National University of Rosario. It is also part of the research carried out within the Research Group on Didactics of History and Social Sciences (GIEDHICS) of the Faculty of Humanities at the National University of Mar del Plata. Since this is a research on the practices of teachers in training, it also falls within the scope of the Special Didactics and Teaching Practice Chair of the History Teacher Training College of the UNMdP. In this case, we have decided to present a part that fits into the discussion of the emerging categories in the research on the practices of questioning. It is about the socialization resulting from the focus group that was carried out with the participation of the trainees studied, which we call Puzzle and Pixel, towards the end of the doctoral research. The questions that guided the analysis of the resulting information were the following: How did Puzzle and Pixel understand the emerging categories of the research in the focus group? What were the combinations they made? In what way did the playful dynamic contribute to the research? In what senses did the focus group constitute a commitment to horizontalize the researcher's work?

Keywords: focus group; questioning practices; Didactics of History; initial training.



Recepción: 13/02/2025
Evaluado: 19/02/2025
Aceptación: 24/02/2025

Introducción

El presente trabajo es un desprendimiento de la tesis doctoral del Autor¹, titulada “Prácticas de preguntar y construcción del pensamiento histórico. Un estudio interpretativo sobre las prácticas de enseñanza de los futuros Profesores en Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata”, realizada en el marco del Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Educación de la Universidad Nacional de Rosario, bajo la dirección de la Dra. Autora². Asimismo, forma parte de las investigaciones realizadas dentro del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHICS) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Al tratarse de una investigación sobre las prácticas de los profesores en formación también incumbe al espacio de la cátedra de Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado en Historia de la UNMdP.

En este caso, hemos decidido presentar un recorte de la investigación que se ajusta a la discusión de las categorías emergentes en la investigación sobre las *prácticas de preguntar*. Se trata de la socialización resultado del grupo focal que se realizó con la participación de las practicantes estudiadas, que denominamos *Puzzle* y *Pixel*, hacia el final de la investigación doctoral. Los interrogantes que guiaron el análisis de la información resultante fueron los siguientes: ¿Cómo comprendieron *Puzzle* y *Pixel* las categorías emergentes de la investigación en la realización del grupo focal? ¿Cuáles fueron las combinaciones que realizaron? ¿De qué manera la dinámica lúdica contribuyó con la investigación? ¿En qué sentidos el grupo focal constituyó una apuesta por horizontalizar el trabajo del investigador?

Encuadre teórico y metodológico

Desde la perspectiva metodológica, nuestra investigación cualitativa, “produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable (...) como modo de encarar el mundo empírico” (Taylor y Bogdan, 1994, pp. 19-20). Reconocemos que nuevas formas de investigar han dado lugar a lo que se conoce como metodologías post-cualitativas y que esas perspectivas abrieron nuevos horizontes y caminos para el desarrollo de la investigación gracias a una apertura “a la imaginación que permita pensar que investigar no es sólo seguir un camino prefijado, en el que se aplican unos métodos, para dar cuenta de unos resultados que ya se preveían en las preguntas iniciales” (Hernández-Hernández y Revelles Benavente, 2019, p. 27). En este sentido, se “deja sorprender por lo que acontece en el fluir de la investigación” (pp. 41-42) para comprender una realidad propia de las prácticas áulicas. Instrumentalmente trabajamos con análisis documental de las planificaciones e informes de las futuras profesoras, entrevistas en profundidad, registros etnográficos centrados en el análisis de las prácticas/experiencias de los sujetos a partir de protocolos de observación (que denominamos Prisma de Observación para Prácticas Docentes en Enseñanza de Historia y al que comúnmente denominamos POPEHs) (Bazán, 2018), grabaciones de clase, fotografías y otros registros experienciales.

En la investigación abordamos las prácticas de dos futuras profesoras durante el año 2022. Se nombran con alias, una de ellas fue denominada *Puzzle*, por su gusto por los juegos analógicos, y la otra *Pixel*, por su abordaje de lo digital y su cercanía con los videojuegos. En ambos casos, la selección de sus nombres obedeció a cuestiones inherentes a sus propias prácticas y fue conversado y elegido junto a ellas. Ambas practicaron en 1° Año de la escuela secundaria; una en Ciencias Sociales de la EP N°23 y la otra en Historia, del Colegio Nacional Dr. Arturo U. Illia, perteneciente a la Universidad Nacional de Mar del Plata, ambas instituciones de gestión estatal. En esta comunicación presentamos los resultados del grupo focal que realizamos en la parte final de la investigación.

Como lo señalamos, un concepto fundamental de la investigación es el de *prácticas de preguntar*, dada la manifiesta centralidad de las preguntas para la clase de Historia. Si bien es posible relacionar este concepto a otras didácticas específicas, en la investigación que origina este artículo se analiza con detenimiento las posibilidades específicas de las prácticas de preguntar para la Didáctica de la Historia (DH) y la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS). Tomamos la idea de Chávez Preisler (2021) respecto a establecer dimensiones para comprender el pensamiento histórico. En nuestro caso, planteamos algunas dimensiones que surgieron a medida que se avanzaba con el trabajo de campo. Éstas son la dimensión personal, la didáctica, la del pensamiento histórico y la de conexión con los tiempos presentes, que hemos decidido representar de manera lúdica a partir de la figura de un “comecocos”. La metáfora del comecocos o, mejor dicho, el comecocos de las prácticas de preguntar posibilita una comprensión más profunda de las maneras de hacer de un futuro profesor en Historia durante sus prácticas iniciales de enseñanza. La metáfora puesta en acción se fortalece, como plantea Camilloni (2014), y posibilita dar cuenta de dinámicas situadas que complejizan la mirada sobre la enseñanza de la Historia. La metáfora funciona entonces como un “mecanismo de representación por medio del cual se puede aprender un nuevo significado” (Coffey y Atkinson, 2003, p. 101).

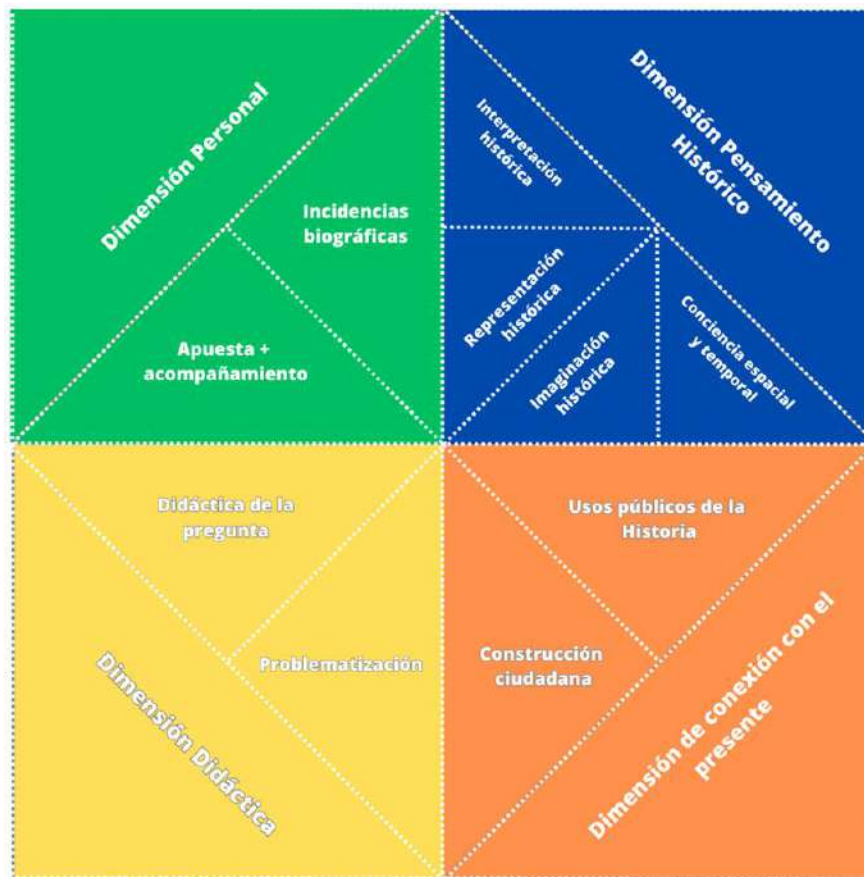


Ilustración 1: Comecocos de las prácticas de preguntar

Desarrollo

“La ronda es una construcción colectiva donde la suma de experiencias, historias, relatos y saberes de cada artista enriquece el proceso creativo. Todos tenemos, siempre, algo que enseñar y algo que aprender. La ronda funciona sólo con el esfuerzo conjunto y la interacción con otros en un clima de confianza, buena escucha y compenetración. Entre todos obtenemos algo que antes no estaba ahí. El todo es más que la suma de las partes. No es una mera transacción, es un cambio de situación. El grupo se transforma generando una acción más catalizadora, más poderosa y más estimulante” (Aisenberg, 2018, pp. 83-84).

Este artículo se ocupa de poner en discusión las categorías propias de las *prácticas de preguntar* que fueron emergiendo en el marco de la investigación doctoral. En particular interesa socializar y dialogar acerca de los conceptos que fueron apareciendo al analizar las *prácticas de preguntar* de las practicantes. Así como en otros momentos de la investigación se avanzó en la interpretación y en el análisis de los datos, en este artículo se busca poner en discusión las categorías que fueron surgiendo junto a las futuras profesoras que seleccionamos como muestra. Es por ello que aludimos a la metáfora de la ronda como un espacio de construcción colectivo en que el “todo es más que la suma de las partes”. La invitación realizada emuló entonces la posibilidad de

sentarse en ronda y compartir experiencias, relatos y saberes para profundizar aún más en la centralidad de las preguntas para las clases de Historia.

Las preguntas que guían esta exploración son las siguientes: ¿Cómo comprendieron *Puzzle* y *Pixel* las categorías del comecocos en la realización del grupo focal? ¿Cuáles fueron las combinaciones que realizaron? ¿Cómo intervinieron el comecocos? ¿De qué manera la dinámica lúdica contribuyó con la investigación? ¿En qué sentidos el grupo focal constituyó una apuesta por horizontalizar el trabajo del investigador?

Categorías en juego

El comecocos es un juego analógico, cuyo nombre se asemeja con el del rompecabezas. En ambos casos se trata de un desafío que involucra nuestra mente para su realización. Ya sea por el hecho de tener que elegir y cumplir una prenda en la versión que jugamos alguna vez de niños en la escuela o por la (im) posibilidad de conectar las piezas de una imagen más amplia. Comecocos o rompecabezas son objetos que aparecen en un mundo que se mueve más hacia la información que hacia las cosas (Han, 2021). Desde la mirada del filósofo surcoreano, las cosas están para usarlas con las manos, en tanto que el mundo es una esfera de cosas. Pero las cosas están dando lugar a las no-cosas, que no son sólidas y tangibles, según su análisis y que se guían por la rapidez de las informaciones. El comecocos es un juego que se juega con las manos, con los dedos y es por ello que invita a regresar a un mundo terrenal, dentro de la esfera de las cosas, un orden que da reposo y suspende el tiempo, a la hora de jugar. Volver sobre un objeto, sobre una cosa, pareciera dar cuenta de un lugar de reposo y reflexión ante la vorágine de información que circula alrededor nuestro.

A la hora de jugar, durante el grupo focal, se invitó a las practicantes a participar de un encuentro en el que se encontraron con comecocos vacíos (uno para cada una de ellas) y una lista de categorías, que eran las que surgieron del análisis e interpretación de los datos. Cada una de ellas tomó el desafío de “jugar” con el comecocos, introducir las categorías en las solapas correspondientes e incluso intervenirlos en su interior con frases, conceptos o ideas relacionadas a ellos.

Los comecocos de cada una reflejan, en cierta medida, el sentido de la *apuesta didáctica*, una categoría central de la investigación desarrollada. En sus apuestas vemos la originalidad y creatividad como rasgos centrales de una manera de combinar los diferentes elementos de las prácticas de preguntar, que en el caso de las practicantes aludidas tuvieron ciertas connotaciones lúdicas.

Posemos la vista, en primer término, sobre *Pixel* y su comecocos azul. Ella pensó su producción como un videojuego, así como también lo fueron sus clases. Ya desde un primer momento frente al desafío planteado, *Pixel* lo resolvió de una manera muy lúdica:

“Pixel: Yo lo que hice fue poner todos los papelitos en un lugar y después fui acomodando como columnas, buscando dar entre cuáles sentía que había alguna relación, por lo menos en mi práctica, en lo que yo hice. Yo tomé esto como una

totalidad, como la totalidad del triángulo, como que iban todas juntas en un triángulo grande” (*Pixel y Puzzle*, Grupo focal).

En este sentido, los triángulos emergentes son como niveles que aglutinan los conceptos propuestos y *Pixel* se esforzó por no dejar ninguno fuera de su comecocos. “¿Cómo los combino para que éstos den cuenta de mis prácticas?”, podría haber sido una pregunta que se realizó en ese momento. La intención de no dejar ninguno fuera, más allá de la indicación de que no necesariamente tenían que estar todos, da cuenta de que a *Pixel* la atravesó el desafío de tratar de armar el comecocos con todas las categorías. ¿No es esto, acaso, un ejemplo de videojuego en el que es difícil pasar una pantalla y se requiere talento e ingenio para poder hacerlo? Si se observa su comecocos a partir de los cuatro triángulos principales, éstos pueden ser pensados como niveles de un juego en el que aparecen diferentes características que se combinan para dar lugar a los escenarios que atraviesan los personajes. En los tres primeros triángulos, en sentido horario, *Pixel* logró inspiración para combinar más de un elemento; cosa que no alcanzó en el cuarto, donde quedó en solitario la interpretación histórica.

Hacia el interior del comecocos, *Pixel* demuestra nuevamente su creatividad para intervenir el objeto a partir de la narración. La dificultad para la lectura de la imagen del comecocos intervenido volvió necesaria la elaboración de una tabla que pudiera integrar el exterior e interior del objeto. Así es posible para el lector entender la relación entre los conceptos del triángulo externo con la narración de la solapa interna:

	Categorías involucradas	Escritura interior
Primer triángulo	Representación histórica - Conciencia espacial y temporal -Didáctica de la pregunta	Imagino como hilo conductor, un intento por promover preguntas genuinas, en el sentido de escaparle a lo estandarizado. Si menciona una historia creo que el primer paso es entender por qué me tengo que preguntar dónde y cuándo.
Segundo triángulo	Usos públicos de la historia - acompañamiento -apuesta didáctica -incidencias biográficas	La apuesta didáctica de mi práctica fue buscar clase a clase encuentros y desencuentros entre la ficción y la realidad; hubo mucho de suerte porque fueron las biografías e intereses de los y las chicas las que colaboraron con el buen desenvolvimiento de las propuestas. Esto creo se vincula con los usos públicos de la historia en tanto se esforzaba por mixturar experiencias del presente con preguntas posibles al pasado.
Tercer triángulo	Imaginación histórica - problematización - construcción ciudadana	La imaginación histórica nos permitió jugar mucho con las fronteras temporales pensando nuestro medioambiente con el de Teotihuacán o jugando a hilar una trama del pasado al presente. Creo que estos intentos son buenos para la construcción ciudadana porque promueven la curiosidad y ponen en juego emociones del pasado,



		aunque sean solo hipotéticas.
Cuarto triángulo	Interpretación histórica	Dejé sola a la interpretación histórica porque fue una dimensión que me costó pensar y que algunas actividades mostraron problemas para resolver ciertos desafíos. Pienso que en este sentido debería haber secuenciado más las actividades atendiendo a pequeños objetivos concatenados y no tanto a objetivos generales.

Tabla 1: Comecocos de Pixel

En el primer triángulo, *Pixel* combinó *representación histórica*, junto a *didáctica de la pregunta y conciencia espacial y temporal*. En la solapa interna dio cuenta de las posibilidades que ambas competencias tienen para ofrecer un hilo conductor para la clase de Historia. La narración se combina con las preguntas, que ella califica como genuinas, para generar una trama que parte de preguntarse dónde y cuándo, en tanto coordenadas básicas para el abordaje de las ciencias sociales. Al respecto, en el grupo focal, *Pixel* decía lo siguiente:

“En uno puse didáctica de la pregunta de un lado y del otro representación histórica y conciencia espacial y temporal. Estos yo los pensé juntos porque los recursos que armamos transversales a toda la secuencia didáctica intentaban como jugar mucho con la idea de la conciencia espacial y temporal, o sea que sirvan para ubicarnos todo el tiempo en el lugar en el que estamos parados, en el tiempo en el que estamos parados. Y un poco a partir de ellos se fueron generando otros objetos virtuales vinculados a esos transversales que iban siempre integrados a los diarios y demás. Como que siento que eso terminó entramándose mucho con las preguntas que se llevaban a cada clase. Como que siento que les servía por ahí a los chicos como recurso, pero que fundamentalmente me servía a mí porque ordenaba mejor mis preguntas por ahí el contar con esos recursos” (*Pixel*, Grupo Focal).

Es interesante aquí la reflexión que realiza *Pixel* alrededor del papel de las preguntas como estructuras transversales de las clases que se complementan con el abordaje de estas competencias específicas de la Didáctica de la Historia. Sin embargo, en general, como también ocurrió con *Puzzle*, hubo algunas dificultades para comprender todo lo que implicaba el concepto *didáctica de la pregunta*. Fue necesaria la explicación durante el grupo focal para desarrollar las características que este componente exhibía dentro de las prácticas del aula. Antes de la aclaración, se le consultó a ambas qué entendían por dicho concepto y *Pixel* respondió:

“A mí como me cuesta pensarlo sin pensar en tipos de preguntas, como que se me ocurre como modo de preguntar en todo caso, como que una de las cosas que a mí me hizo reflexionar la práctica fue que las preguntas que parecían más simples, de pronto eran bastante, bastante, difíciles, y eso a mí me sorprendió en la situación áulica. Como que un poco la pregunta como comprobación estaba, creo,

o lo fui aprendiendo también con las primeras clases un poco más, me servía un poco. Pero después cuando hacía las actividades, como que a veces me pasaba que yo hacía una pregunta, decía ‘tú sabes, esto es para comprobar si leíste, si vos leíste este texto, un párrafo de 5 renglones, esta pregunta la tenés que poder responder’. Y después lo leía y de 28 chicos me habían sabido responder cuatro para lo cual mi interpretación estaba definitivamente errada. Pero al mismo tiempo, era interesante porque las respuestas como que ponían de manifiesto los problemas de la pregunta, como que por ahí hay un poco siempre una idea de didáctica de la pregunta como una cosa de coproducción de esa pregunta. O sea, como los chicos también te enseñan a formularlas y a mostrarte cuáles son los contornos de tus preguntas que no son tan claros, o no llegan a ellos” (*Pixel*, Grupo Focal).

Esta visión de la *didáctica de la pregunta* contempla algunos de los elementos que nos interesan de ella para pensar las prácticas del aula. En primer término, por la imposibilidad de pensar este componente, como plantea *Pixel*, por fuera de la existencia de diferentes tipos de preguntas. Allí aparecen las preguntas, pero también las consignas y actividades. A la vez brota la comprobación, ya sea por medios orales o escritos, del aprendizaje del estudiante a partir de las preguntas. En segundo término, por el carácter situado de las preguntas áulicas al que refiere *Pixel*. Una pregunta que parece sencilla puede ser más difícil de lo que resultaría a priori. Esto es interesante puesto que es algo que observamos en un trabajo anterior (Apellido del primer autor, 2019). En aquella oportunidad señalábamos la relación entre las preguntas y los recursos y cómo estos modificaban muchas veces la demanda cognitiva de la pregunta puesto que al ser producida a partir de ellos terminaba provocando una tarea mecánica generalmente de extracción de la información de un texto o video. En tercero, *Pixel* refiere a cómo las respuestas dan cuenta de los problemas de las preguntas. En este sentido, es interesante la idea que ella produce respecto a la redefinición de los “contornos de las preguntas”, que daría cuenta de que éstas son maleables, fruto de una “coproducción” donde los estudiantes también intervienen en su construcción. Los estudiantes nos enseñan a partir de las preguntas, mejoran los interrogantes de las clases, algo que es visible desde el momento de las prácticas como efectivamente notó *Pixel*.

En el segundo triángulo, *Pixel* combinó los conceptos de *usos públicos de la Historia*, *incidencias biográficas* y *apuesta didáctica*. Al interior del comecocos conectó los conceptos a partir de la idea de la *apuesta didáctica* como una búsqueda personal de encuentros y desencuentros entre ficción y realidad. Aparecía la idea de lo biográfico, pero no para pensar la propia trayectoria como estudiante y docente en la construcción de las preguntas durante las prácticas, sino más bien conectada a los intereses de los estudiantes; cuestión que *Pixel* retomó desde la observación de los aros de Naruto que poseía una estudiante y que la ayudó a producir sus primeras clases. Emerge entonces una posibilidad alternativa para este concepto que no fue la que se pensó cuando lo definimos dentro de las *prácticas de preguntar*. Esto es interesante porque el grupo focal, junto a la dimensión lúdica de esta instancia, permite reajustar las categorías elegidas. Evidentemente este concepto evoca otros posibles significados alejados del que se había pensado originalmente. Por otro lado, los *usos públicos* aparecían como la posibilidad de conectar las experiencias del presente con aquellas preguntas posibles para realizarle al

pasado. Nuevamente las preguntas asoman como vertebradoras de la conexión entre esos tiempos.

Una cuestión central es el contenido que *Pixel* le otorga a su *apuesta didáctica*. Allí ella volvió a lo planteado en su informe final de las prácticas respecto a la creación de mundos imaginarios que conecten la ficción con la realidad:

“Yo, por ejemplo, eso lo puse en este que combinaba acompañamiento, apuesta didáctica, incidencias biográficas y del otro lado, usos públicos de la historia. Porque un poco lo que yo intenté hacer, sin agarrar así un eje concreto para abordar esa cuestión, como que nosotros íbamos y veníamos todo el tiempo de mundos ficcionales a mundos reales. O sea, un día hablábamos de Naruto, un día hablábamos de Harry Potter, como que iba sacando de la galera distintas historias. Y como que yo sentía que ahí había algo interesante, o para formular este tipo de cuestiones, para generar empatía, para involucrarse. Para que las preguntas que surjan sean más genuinas y no tan estandarizadas. Tengo que responder esto. Y bueno, fue interesante. Creo que esa parte fue lo que más me gustó. Pero también siento que presenta como, no sé si problemas, pero como que hay que ir y venir todo el tiempo. O sea, ir corrigiendo lo que uno hace, revisándolo, cambiándolo, eso” (*Pixel*, Grupo Focal).

Pixel refiere a la centralidad de esos mundos ficcionales que conectan lo lúdico con las culturas juveniles de los estudiantes en un modo alternativo de narrar la historia. Esto mismo es lo que observamos como el contenido central de su *apuesta didáctica* y se articula perfectamente con la manera de estructurar sus clases como un videojuego. En su reflexión, aparecen nuevamente las preguntas, ahora como preguntas genuinas que se enlazan con estos mundos que parten del interés del estudiante para alejarse de versiones estandarizadas. *Pixel* reflexiona más adelante y siente que quizás su *apuesta* fue demasiado osada, que tal vez fue por algo “muy figurativo” y que podría haber ido por otros carriles y “convocar a través de un modo de formular las cosas, pero al convocar al personaje, a la pieza, a la historia (...) un poco te la jugás ahí” (*Pixel*, Grupo Focal). Posteriormente, en un intercambio con *Puzzle*, refiere a la importancia de presentarse a los estudiantes a través de la propia personalidad, a través lo que gusta e inspira a cada uno o una, junto a la pasión por el ejercicio de la profesión:

“Yo siento que uno convoca cuando demuestra que lo que hace le gusta. Y es como que es muy común que los chicos te hagan comentarios de cómo te gusta esto, como que les llama la atención, “como te puede gustar tanto esto” y como que está bueno, porque eso contagia un poco también. Si por ahí se va con algo que no te gusta nada los chicos lo sienten, sale de la boca y muere ahí” (*Pixel*, Grupo Focal).

En el tercer triángulo, *Pixel* combina *imaginación histórica* con *problematización y construcción ciudadana*. Al interior del comecocos planteó que la imaginación servía para “jugar con las fronteras temporales” comparando nuestro medioambiente con el de, por ejemplo, Teotihuacán, hilvanando pasado y presente en una misma trama. La construcción ciudadana aparecía ligada a la curiosidad de abordar emociones del pasado, aunque solo se produzcan en un sentido hipotético, según sus palabras. Como es notorio,

hacia el interior del comecocos se perdió la conexión de estos conceptos con la problematización que ella eligió para la solapa externa. Sin embargo, la problematización quedó más clara cuando *Pixel* amplió dichos conceptos en el grupo focal:

“Y yo construcción ciudadana la puse con imaginación histórica y con problematización. Un poco pensando también en esto de la ida y vuelta entre el pasado y el presente. Hablaba de dos experiencias en particular. Una fue un juego que hicimos con Teotihuacán que fue con lo único que convocamos lo medioambiental pero que trabajamos las razones de la caída de Teotihuacán con los objetivos de desarrollo sostenible, que era como decir cayó Teotihuacán por esto, por ahí caemos nosotros también y bueno que también jugaba con esa ida y vuelta, pero eran un montón de piezas diferentes dentro de un juego. Y como que sentía un poco que la imaginación histórica ligaba esas dos cosas. La problematización por un lado y la construcción ciudadana por el otro, por esto, por construir como una curiosidad por el mundo que te rodea. O sea, como promover que seas un sujeto histórico consciente, que te preguntes cosas, que te interese, te llame la atención” (*Pixel*, Grupo Focal).

La construcción ciudadana aparece en esta relación entre pasado, presente y futuro que había expuesto en la dimensión de conexión con el presente dentro de las *prácticas de preguntar*. El vínculo entre la problemática ambiental de Teotihuacán con los tiempos presentes queda claro al establecer la relación posible con los objetivos de desarrollo sostenible de las Naciones Unidas y en el hecho de pensar las razones de la caída y extrapolarlas al presente. Nuevamente aparece el juego como un aglutinante dentro de las propuestas y reflexiones de *Pixel*. Pero también sobresalen las preguntas respecto a que un sujeto histórico consciente necesita, según sus palabras, preguntarse cosas sobre el mundo, lo que en otra parte se expuso como una llama curiosa que permita interpretar la realidad cotidiana.

La *problematización*, si bien está presente en la anterior reflexión de *Pixel*, no fue abordada en detalle, sino de manera tangencial. En un pasaje del grupo focal, la practicante es más concreta respecto al planteamiento de problemas a pesar de realizar el vínculo con otros conceptos del comecocos como *didáctica de la pregunta*, *representación histórica* y *conciencia espacial y temporal*. Vale la pena recordar que, en el caso de la problematización, ésta correspondía con la *dimensión didáctica* de las *prácticas de preguntar* por lo que es clara la conexión con la *didáctica de la pregunta*. A la vez, como ya dijimos, los distintos componentes de las *prácticas de preguntar* se entrecruzan en las situaciones de enseñanza lo que torna difícil su separación que es útil en términos explicativos pero que se aleja un poco de lo que efectivamente ocurre dentro de las prácticas áulicas. Al respecto dice *Pixel*:

“Yo había puesto didáctica de la pregunta junto con representación histórica y conciencia espacial y temporal. Creo que igual me salió como una periodización de mi práctica porque ésta fue la primera parte de mi práctica. Porque yo tenía un problema con la pregunta, como que tenía que formular la pregunta problemática y no me salía y encima de que no me salía, tampoco me salía como convocarla en clase. De hecho, hubo clases en las que directamente me la olvidé. No la puse en el pizarrón, no la pensé. Y él me lo corrigió y yo decía que no, no estaba mi mente,

como que la escribí y salté párrafo y no. Y después como que empecé a sentir que era útil cuando hice el esfuerzo por articularla más con todo lo demás, como que de pronto te ordena, incluso tenerla en el pizarrón mientras vos estás haciendo la tuya, como darte vuelta y verla y volver a ella está bueno. Siento que, en ese sentido, al final, formularte una buena pregunta termina siendo un poco más útil que formularte un buen objetivo. O sea, como que el objetivo bien redactado te queda ahí; está bueno, pero te queda ahí. Y la pregunta como que tiene esas dos vertientes. Una que para mí te ordena un poco más, por hacer preguntas que uno desea responder y que te hacen pararte de otro modo. Y que, por otro lado, sirve para llevarlo el aula. Un objetivo jamás lo podría poner en el pizarrón, pero una buena pregunta sí da para el pizarrón” (*Pixel*, Grupo Focal).

En la anterior reflexión quedan claras las dificultades propias del trabajo con la problematización en el aula; aquellas que tienen que ver con sistematizar su abordaje en las distintas clases. Para *Pixel* pensar buenos problemas, buenas preguntas al fin, es más trascendente que pensar objetivos para la clase. Esto es cierto en términos prácticos, aunque posiblemente la elaboración de objetivos contribuye con la construcción de problemas, o viceversa, un buen problema permite diseñar un objetivo más concreto para la situación propia de la clase.

Finalmente, en el último triángulo, *Pixel* dejaba en soledad a la *interpretación histórica* fundamentalmente por la dificultad que ella siente que tuvo con esta competencia a lo largo de sus prácticas, asunto que asigna a la falta de secuenciación de la competencia. En el grupo focal amplía un poco esta idea al sostener lo siguiente:

“Yo la verdad que la puse, pero no me salió, es la que más me costó. Como que siento que las actividades que promovieron la interpretación de determinada pieza fueron las que menos funcionaron y las que peor me salieron. Me costó mucho. Cuando hicimos la actividad de las fuentes históricas, en un día atípico (porque había poca gente, un día raro) pero igual la actividad tampoco estaba tan buena. Y por ahí, un poco en línea con lo otro que me acuerdo, que había puesto con esto que decíamos de las preguntas, esas preguntas pequeñas e incluso esas simples, en algún punto también aburridas, terminan siendo necesarias (...) un día cuando escuchaba a los chicos, por ahí lo que les faltaban era eso. Había buenas ideas, por ahí el interés, el texto había sido claramente leído y algunas cosas detectadas y todo, pero quedaba todo un poco flojito, era otro andamio, como que costaba mucho” (*Pixel*, Grupo Focal).

En efecto, lo que parece quedar claro es que *Pixel* considera que frente a esta competencia lo que falló principalmente es la secuenciación de las preguntas, la necesidad de combinarla, en el comecocos, con aquella dimensión didáctica que implica un abordaje de preguntas enlazado con la problematización.

Ahora, qué ocurrió con *Puzzle*, cómo combinó las distintas categorías, cómo lo intervino y qué reflexiones produjo en torno al comecocos. En su caso, sobraron algunas categorías o piezas lo que nos lleva a concluir que *Puzzle* se enfrentó al comecocos como si fuese un rompecabezas. En su caso particular, optó por dejar tres categorías sin utilizar que ubicamos hacia el final de la tabla siguiente. Al interior del comecocos,

Puzzle seleccionó conceptos o pequeñas frases para representar cada uno de los componentes elegidos.

	Categorías involucradas	Escritura interior
Primer triángulo	Problematización	¿Es urgente y necesario?
Segundo triángulo	Acompañamiento	Entre pares se construye
Tercer triángulo	Imaginación histórica	Puente para la empatía
Cuarto triángulo	Incidencias biográficas	Buscar tu propio álbum
Quinto triángulo	Representación histórica	Edutainment
Sexto triángulo	Apuesta didáctica	Transformar las formas
Séptimo triángulo	Usos Públicos de la Historia	Apropiación para la intervención
Octavo triángulo	Construcción ciudadana	Educación democrática
Sin triángulo	Conciencia espacial y temporal -Didáctica de la pregunta -Interpretación histórica	Sin concepto relacionado

Tabla 2: Comecocos de Puzzle

En el caso de sus reflexiones dentro del grupo focal, *Puzzle* integró los distintos componentes de las *prácticas de preguntar* a partir de recuperar lo escrito al interior del comecocos. Por ejemplo, vinculó la *construcción ciudadana* con los *usos públicos de la Historia* (que definimos como parte de la dimensión de conexión con el presente) con la *problematización*, parte central de la dimensión didáctica:

“Yo puse construcción ciudadana y escribí dentro educación democrática. Puse usos públicos de la historia y escribí apropiación para la intervención. Esas están dentro del mismo triangulito y, problematización lo puse como pregunta dentro “¿es urgente y necesario?”. Esas eran las preguntas que yo me hacía y que me hago a la hora de enseñar. Esto: ¿por qué es necesario o urgente que lo aprenda? O, ¿Qué cosas, de nuevo, a mí me parecen necesarias o urgentes que aprendan? Y el enfoque, esto de educación democrática, tiene que ver con esa intervención, con esa acción de construirse en sujetos activos en el presente. Quizás es medio utilitaria, la mirada que yo le doy a la historia y a la enseñanza, pero tiene que ver con eso, con la intervención y con ver a la historia como un referente para esa acción democrática que sería el uso público en la historia” (*Puzzle*, Grupo Focal).

Los conceptos toman, en el caso de *Puzzle*, otras formas. La *construcción ciudadana* pasa a ser educación democrática; los *usos públicos de la Historia* se convierten en intervención y la *problematización* se transforma en una nueva pregunta: ¿es urgente y necesario? Sobre el interrogante es interesante la manera en que *Puzzle* se reapropia del mismo para pensar el para qué de la enseñanza de la Historia en la escuela. Frente a cada contenido es posible recurrir a esta pregunta como forma de constatar su

relevancia en la escuela. ¿Es urgente o necesario enseñarlo? ¿Es urgente o necesario para esos estudiantes? ¿Es urgente o necesario porque para mí como docente lo es? Desde ese lugar es que siento que su pregunta es un tanto utilitaria, cuestión sobre la que conversamos en el grupo focal. Nuestra respuesta es que, desde luego, como profesores tenemos que dar una respuesta concreta ante el “para qué” de los estudiantes. Desde allí la contestación es utilitaria pero no en un sentido peyorativo sino fundamentalmente propositivo. Construirse en sujetos activos en el presente, como plantea *Puzzle*, es dar una respuesta ante el para qué. Eso es el *uso público de la Historia* (Plá, 2021) que aparece combinado con la *construcción ciudadana*. Sin embargo, si se trata de los límites de las categorías que propusimos como componentes de las *prácticas de preguntar*, quizás como propone *Puzzle* tenga más potencia referir a la educación democrática que a la construcción ciudadana. Actualmente, en el programa de la cátedra abordamos esta perspectiva a partir de la propuesta de Sant (2021). Esta autora entiende que la educación democrática “debe ser una en la que los educadores no llegan al aula con la intención de facilitar ‘su’ propia democracia sino con la intención de facilitar que sus alumnos puedan construir sus propios proyectos democráticos” (p. 146). A esta perspectiva que termina definiendo como una educación política para una democracia radical le otorga tres finalidades principales (p.147). La primera implica abrir el proyecto democrático para que los estudiantes conozcan alternativas a los sistemas democráticos actuales y hagan propuestas sobre futuros posibles para la democracia. La segunda finalidad requiere ‘expandir’ las subjetividades políticas para definir las identidades políticas de los estudiantes y experimentar que éstas no son fijas ni predeterminadas. La tercera invita a ‘cambiar’ el proyecto democrático lo que necesita que los estudiantes estén, en la medida de lo posible, en igualdad de condiciones para participar de esas luchas. ¿No es un poco la invitación que hace *Puzzle* al intercambiar el concepto de construcción ciudadana por este otro? ¿Es necesario modificar ese concepto y quedarnos con ese otro? Seguramente. Las categorías son móviles y desde la Didáctica de la Historia es necesario repensar los conceptos de acuerdo a los tiempos que corren. Hoy las crisis de las democracias implican un papel más activo de los estudiantes que el mero ejercicio de la ciudadanía al que invitaba el concepto anterior. En esta nueva conceptualización, la participación cobra protagonismo por sobre las obligaciones que conlleva el fungir como ciudadanos. Para Santisteban (2012), ésta queda supeditada a la competencia social y ciudadana. Desde lo que propone *Puzzle*, en consonancia con lo que plantea Sant, pareciera ser al revés.

Al profundizar sobre las competencias de pensamiento histórico *Puzzle*, como se indicó anteriormente, no colocó algunas de ellas dentro del comecocos (particularmente la *interpretación histórica* y la *conciencia temporal y espacial*). Sí lo hizo en el caso de la *imaginación histórica* que apareció relacionada con la idea de un puente para el desarrollo de la empatía. *Puzzle* es consciente de las dificultades para ponerse en el lugar de un/a otro/a histórico/a, pero ella realizaba este vínculo a partir de una combinación de imaginación y empatía que permitiera tomar conciencia sobre el cambio climático, gracias a comprender la acción de hombres y mujeres en los tiempos paleolíticos. También refirió a la *representación histórica* que vinculó con un concepto como *edutainment* que tiene que ver con lecturas nuevas que se vinculan con sus intereses actuales de investigación sobre lo lúdico. Sobre este concepto ampliaba lo escrito al interior del comecocos:

“Tiene que ver con el docente como si fuera un showman, un docente que entretiene, que convoca y siento que en oportunidades ése fue más mi rol o lo que pretendía. Un intento por captar el interés en la clase. Quizás dejando de lado el contenido histórico, pero eso ya es otro tema (*Puzzle*, Grupo focal).

La *representación histórica* pareciera desdibujarse allí en una narración que entretiene y convoca por parte del docente. ¿Es necesario que la Historia entretenga? Es una manera de captar el interés, como dice *Puzzle*, pero consideramos que hay contenidos que requieren una mirada más profunda y alejada de una propuesta centrada en el entretenimiento. Sin embargo, pareciera que la *representación histórica* y este nuevo concepto concatenan perfectamente con el sentido de la *apuesta didáctica*, tal como la plantea *Puzzle*:

“Transformar las formas fue el concepto que puse que tiene que ver y está relacionado con lo que decía Pixel. Yo quería presentar la historia desde otro costado, desde un enfoque que convocara. Y bueno la forma que encontré, de convocar el interés fue a través de los juegos y actividades más desde un costado lúdico. Yo no dediqué tanto tiempo a buscar intereses en común, sino mi apuesta fue eso, traer algo que yo sabía que a mí me interesaba, que yo me iba a sentir segura. Y el gusto por la diversión, por la motivación, bastante en general. Y eso lo vinculé, lo puse en el mismo apartado que representación histórica, que el concepto que puse es *edutainment*, que de nuevo tiene más que ver con lo que estoy pensando ahora, las cosas que estoy leyendo ahora que con las ideas que tenía en ese momento” (*Puzzle*, Grupo Focal).

A la hora de realizar su *apuesta didáctica*, *Puzzle* juega sobre seguro. Confía plenamente en algo que motivaba su interés y le otorgaba seguridad. Los juegos y actividades lúdicas servían a los efectos de “transformar las formas” para convocar a los estudiantes desde allí. “Transformar las formas” aparece como un concepto potente que implica construir otras maneras de hacer distintas a las tradicionales. En algún punto, esta idea conecta con aquello que Maggio (2018b) planteó como “formas alteradas”, entendidas como “un modo de hacer no lineal, no secuencial, que incluye planos o recorridos alternativos que pueden ser elegidos y que no necesariamente tienen lugar en el mismo espacio” (p. 61). Maggio llega a este concepto a partir de ver series y películas que la inspiran para producir dicha conceptualización. *Puzzle*, dialoga con *Pixel* sobre *Naruto* y *Harry Potter*, mira películas y escucha podcast para construir sus clases:

“(…) esta idea de buscar ideas en otros lugares. No sé, vos mirando *Harry Potter* o leyendo *Harry Potter* encontraste alguna idea que te hizo lanzar una actividad. Bueno, eso yo lo hacía como todo el tiempo, miraba películas, escuchaba podcast y desde ahí armaba mis recursos para la clase” (*Puzzle*, Grupo Focal).

“Transformar las formas” quizás sea un resultado de aprender didáctica a partir de buscar inspiración, como hizo Maggio, en otros lugares. Sin embargo, *Puzzle* es consciente de los riesgos que conlleva la apuesta por transformar las formas que, desde luego, no las piensa en el mismo sentido que lo planteado por Maggio:

“Si yo igual iba más por el lado de que a veces el recurso se me comía el contenido. Yo iba porque a mí me interesa toda esta parte de desarrollo de recursos, Entonces yo iba en mis propuestas con mis cajitas y mis papelitos, esas cosas. Y eso a veces hacía como que se perdiera el foco del contenido histórico más específico. O también esta idea de todo el tiempo traerlo al presente y vincularlo con esta problemática que yo quería que trabajemos sobre la cuestión ambiental como que se perdía en la nebulosa. ¿De qué estamos hablando de la crisis climática actual o la del paleolítico o de los juegos y las fichitas? Como que había un desbalance ahí que me costó y me sigue costando como encontrar el orden” (*Puzzle*, Grupo Focal).

Los recursos se comían el contenido, sentencia *Puzzle* y recuerda lo señalado por nosotros respecto al lugar secundario de las preguntas frente a ellos (Apellido del primer autor, 2019). El juego como propuesta, las cajitas y papelitos hacían que *Puzzle* perdiera el foco del contenido histórico. Consideramos que *Puzzle* está formando su conocimiento didáctico del contenido (Shulman y Gudmundsdottir, 2005) y que es lógico que estas cuestiones ocurran durante la formación inicial. En tanto futura profesora está poniendo a prueba sus propuestas y ajustando a partir de la práctica la relación entre estrategias y contenidos. Sin embargo, esto no implica que la *apuesta didáctica* sucumba ante el contenido; al contrario, ésta se fortalece y recibe más potencia fruto de la experiencia áulica.

Finalmente, los últimos conceptos utilizados fueron *incidencias biográficas* para el que eligió la frase “buscar tu propio álbum” y *acompañamiento* que combinó con la frase “entre pares se construye”. En el caso del primero, a diferencia de *Pixel*, quedó claro que, para *Puzzle*, esto implicaba revisar su propia biografía escolar pero también implicaba acudir al sentido que le había dado su compañera:

“Yo lo pensé más en este sentido de revisar mi historia escolar, mis docentes, los recursos que ellos habían usado en las formas de enseñarme que habían tenido. Y también, de nuevo, mis intereses personales, que me gusta a mí, qué cosas me interesan, me motivan y bueno, desde ese lugar, buscar las ideas para traducirlas en el aula como fuentes de recursos justamente” (*Puzzle*, Grupo Focal).

La idea entonces pareciera tomar la forma de un álbum propio que implica revisar las fotografías anteriores para construir nuevas composiciones para llevar a clase. La metáfora usada nos remite a la clase de repaso para la evaluación en la que diseñó el álbum de fotos de la humanidad. Diseñar su propio álbum implica, entonces, ese viaje que atraviesa las biografías escolares pero que continúa viajando a través de intereses actuales que se traducen en el tipo de propuestas que *Puzzle* quiere llevar a cabo. En el caso del *acompañamiento*, *Puzzle* ya no es una futura profesora puesto que ya está recibida al momento del grupo focal y en función de ello consideramos que potencia la figura del tutor como un par que guía y acompaña el desarrollo de las prácticas.

Finalmente, hay conceptos que quedaron fuera de su comecocos. La *didáctica de la pregunta* representó una dificultad para la comprensión de *Puzzle* durante el grupo focal. Sin embargo, una vez superado ese escollo, la practicante refirió a ellas de una manera coincidente con nuestra manera de pensarlas:

“Ahora que lo escucho, yo sí usaba las preguntas, quizás no eran grandes problemas, sino que los usaba como escalones para saltar a ver los distintos temas y para chequear que se estuviera entendiendo, como un método de comprobación” (*Puzzle*, Grupo Focal)

“Escalones para saltar” remite a la idea de secuencia virtuosa como escalera (Apellido del primer autor, 2019) que solemos utilizar para ordenar los interrogantes de una clase. También aparecen las preguntas como una manera de constatar el aprendizaje, en el mismo sentido que le había otorgado antes *Pixel*. Sobre la *conciencia espacial y temporal* y la *interpretación histórica*, *Puzzle* afirma que las dejó fuera porque la parte histórica se le escapaba de la vista. Imaginamos que quedó subsumida bajo las propuestas lúdicas, según su mirada. Sin embargo, pese a ser para ella los puntos más flojos de sus prácticas, queda claro que estos elementos estuvieron presentes en sus clases como se mostró en el capítulo anterior.

Reflexiones sobre el sentido lúdico de una investigación

A lo largo de este artículo nos propusimos un ejercicio horizontal a partir del grupo focal de la investigación doctoral. En la realización de dicho instrumento de recolección de datos aprovechamos la oportunidad de interrogar a *Puzzle* y a *Pixel* sobre la relación entre juego e investigación. Vale la pena aclarar que esto no estaba, a priori, pensado para el desarrollo del grupo focal, sino que fue algo que surgió en el momento de la interpretación de los datos de sus prácticas y que conllevó a la necesidad de aprovechar dicha instancia para compartir sus visiones sobre esta cuestión. *Pixel* sostiene que la investigación tiene bastante de juego:

“Yo siento que tiene bastante de juego la investigación (...) en los términos en los que estoy pensando, hay una cuestión de desafiarse uno mismo a mirar algo. Uno dice bueno, yo tengo que encontrar algo acá. O sea, estoy mirando esto y tengo que encontrar algo y los juegos son bastante parecidos (*Pixel*, Grupo Focal).

La investigación implica un desafío, una búsqueda, un tiempo concreto, a la vez que se rige por ciertas reglas para poder llevarse a cabo. Inmediatamente *Pixel* volvió sobre sus propias prácticas, en una reflexión por demás interesante:

“Por ahí agregaría que lo que más me gustó de la experiencia. Lo que creo que me hizo más reflexionar también fue el tinte experimental de la práctica. O sea, como que uno escucha por ahí muchos recuerdos de práctica de otras épocas. Y es como que yo siento que en general mucha gente me dice ‘vos andá y hacé todo lo que te digan y terminá’. Y como que yo siento que nosotros experimentamos mucho, que está muy lejos de esa idea de ‘formulo lo que más o menos estandarizadamente cumple con una grilla y termino’. O sea, yo jugué un montón, me equivoqué un montón, hice muchas cosas que no estuvieron bien. También en algún punto aprendí que no es tan terrible equivocarse porque en su momento para mí era ‘perdí una clase’ y después te das cuenta de que la totalidad de la clase no se pierde y que hay cosas que salen mal, pero que la podés retomar en la que sigue. Y es como que también aprendés eso, siento que es como más maleable lo que podés hacer, tomar decisiones... Por ahí esa cosa de poder experimentar

con límites que sean coherentes, como que uno sale más reflexivo” (Pixel, Grupo Focal).

Su mirada de las prácticas bajo un tinte experimental es interesante y contrasta con ese imaginario que “pulula” respecto a esta instancia de finalización de la carrera. En algún punto, esta experimentación tiene que ver con investigar, con poner a prueba ciertas maneras de construir la clase. Las prácticas de preguntar se transforman en el comecocos como un juego y tornan más “maleable” el contenido histórico. Éstas permiten amasar el contenido histórico para ser enseñado y allí radica su maleabilidad. En sintonía, Puzzle no se explaya específicamente sobre la relación entre investigación y juego, aunque si se refirió a las prácticas como un momento de experimentación:

“Si yo lo viví como un momento de producción de materiales y recursos también. Y bueno, voy a experimentar este tiempo determinado, esta aula que no es mía, pero bueno, la voy a aprovechar para probar toda esta batería de cosas que seguramente me van a servir a futuro, pero está lindo esto. Bueno también lo de experimentar es jugar” (Puzzle, Grupo Focal).

Experimentar, investigar, jugar. A fin de cuentas, es un poco el ejercicio que llevamos adelante durante la investigación. El sentido lúdico asomó como una manera de combinar el juego al que invitaba el comecocos con las *prácticas de preguntar* propias de la clase de Historia de las futuras profesoras en Historia.

Referencias bibliográficas:

- Aisenberg, D. (2018). MDA. Apuntes para un aprendizaje del arte. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Bazán, S. (2018). Recorrido etnográfico por el escenario didáctico. Recursividad y vínculos entre prácticas, formación e investigación en el profesorado en Historia. En Actas XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia - II Jornadas Nacionales Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía y IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Apehун -UNCOMA.
- Camilloni, A. (2014). Las metáforas conceptuales en la construcción del discurso pedagógico. *Revista de Educación* (7).
- Chávez Preisler, C. (2021). Un modelo para el desarrollo del pensamiento histórico. *Clío & La historia enseñada* (33).
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Universidad de Antioquia.
- Han, B.-C. (2021) No-cosas. Quiebres del mundo de hoy. Buenos Aires: Taurus.
- Hernández-Hernández, F. y Revelles Benavente, B. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 21-48.
- Maggio, M. (2018b). Reinventar la clase en la universidad. Buenos Aires: Paidós.
- Plá, S. (2021). Sebastián Plá en primera persona: Diálogo sobre teorías y epistemologías en la enseñanza de la historia. *Revista Perspectivas. Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica*, 1-17.



- Rodríguez, B. (2019). Pensar Históricamente a partir de buenas preguntas. Las preguntas en las prácticas de enseñanza de los futuros profesores de Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Trabajo final de la Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de Mar del Plata (inédita)
- Sant. E. (2021). Educación política para una democracia radical. FORUM. Revista Departamento Ciencia Política (20).
- Santisteban, A. (2012) La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En N. Alba Fernández, F. García Pérez y A. Santisteban. Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Volumen I. Díada Editora.
- Shulman, L., y Gudmundsdottir, S. (2005). Conocimiento didáctico en Ciencias Sociales. Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado, 2(9).
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós.

Notas

¹ Profesor, Licenciado y Magíster en Historia por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Es Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP) y Doctor en Humanidades y Artes mención Educación por la Universidad Nacional de Rosario. Es docente de la Facultad de Humanidades (UNMDP) en las carreras de Historia y Ciencias de la Educación. Profesor del Colegio Nacional Dr. Arturo U. Illia (UNMDP) y del Instituto Superior de Formación Docente N°19, de la Provincia de Buenos Aires. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHICS -CIMED). rodriguezbenjaminmatias@gmail.com

² Investigadora y docente de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Es Profesora en Historia (UNMDP) y Doctora en Pedagogía por la Universidad de Granada, España. Es directora del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia (GIEDHiCS) y directora de la línea Didácticas Específicas, del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEd). Profesora Titular de la Cátedra Didáctica y Práctica de la Enseñanza del Departamento de Historia, Facultad de Humanidades, UNMDP. Miembro de la red académica APEHUN, Asociación de Cátedras de Enseñanza de la Historia en Universidades Nacionales. bazansa@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-0465-4303>



REFLEXIONES DE UNA CORPOREIDAD QUE TRANSITA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

REFLECTIONS OF A CORPOREITY THAT TRANSITS IN THE FACULTY OF PHYSICAL EDUCATION

REFLEXÕES DE UMA CORPOREIDADE QUE TRÂNSENTA NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Matías Liotto¹
Sebastián A. Trueba²

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/wu8rj4c8f>

Resumen

En el presente trabajo se expone una experiencia pedagógica realizada en un profesorado de educación física. Esta experiencia difumina los límites entre lo académico, lo pedagógico y lo estético, rompiendo los estereotipos de las formas de producir conocimiento en la educación física. Se trata de un conjunto de reflexiones narradas con palabras e imágenes que se manifiestan a partir de una propuesta áulica en la que docentes y estudiantes piensan horizontalmente.

Palabras clave: reflexión pedagógica; experiencia estética; corporeidad; profesorado de educación física.

Resumo

Neste trabalho é apresentada uma experiência pedagógica realizada em uma faculdade de educação física. Essa experiência confunde as fronteiras entre o acadêmico, o pedagógico e o estético, quebrando os estereótipos das formas de produção do conhecimento na Educação Física. É um conjunto de reflexões composto por palavras e imagens que se manifestam a partir de uma proposta de sala de aula em que professores e alunos pensam horizontalmente.

Palavras-chave: reflexão pedagógica; experiência estética; corporeidade; Faculdade de Educação Física.

Abstract

This work presents a pedagogical experience carried out at a physical education college. This experience blurs the boundaries between the academic, the pedagogical and the aesthetic, breaking the stereotypes of the forms of knowledge production in Physical Education. It is a set of reflections made up of words and images that emerge from a classroom proposal in which teachers and students think horizontally.

Keywords: pedagogical reflection; aesthetic experience; corporeity; faculty of physical education.

Recepción: 29/04/2025

Evaluado: 08/05/2025

Aceptación: 12/05/2025

Breve aclaración en búsqueda de sentidos (innecesarios)

As readers continue to explore this prose poetry, they engage in a performative act that entails multiple renunciations of self, which are shaped by diverse contexts and the intricate dynamics of interpersonal relationships. (Yan, 2024, p.8)³

A modo de trabajo práctico de la materia Dimensión ético-política de la praxis docente⁴, Un estudiante (Matías) le propuso al profesor (Sebastian) construir un dispositivo narrativo a lo largo del año basado en una metodología que creía que podría ayudarlo a reflejar (manifestar) su corporeidad. La metodología era la siguiente: durante las clases recuperaría palabras o frases de compañeros, del profesor o suyas, que le resonaran de cada encuentro y, a partir de ellas, escribiría un texto reflexivo cada mes. A lo largo del año, si todo salía bien, escribiría una serie de textos que le ayudarían a poner en palabras algo que vivía pero que no siempre podía contar.

Eso no era todo, antes de escribir cada texto, seleccionaría una fotografía que interpelaría cada escrito. El alumno recolectó alrededor de 9.700 imágenes a lo largo de su joven vida, las que atesora para recordar momentos o compartir con otros a quienes les interese, estas fotografías las saca mayormente en sus momentos de tristeza, lo que implica un especial estado de ánimo que vincula la fragilidad con la sensibilidad estética. En sintonía con Trevor Plagen (2016) estas fotografías operan resistiendo a la idea de ser tomadas para compartirlas en redes sociales, incluso es notoria la ausencia de selfies. Las imágenes representan su motricidad, es decir, que son manifestaciones de su corporeidad.

Las fotografías como parte de la narración reflexiva plantean un límite difuso entre la imagen y la palabra, entre la corporeidad y la motricidad y entre la propuesta didáctica de un profesor y la construcción (transformación) por parte del alumno. De aquí que cada narración se trate de una manifestación profundamente pedagógica⁵

Por tratarse de una producción horizontal del conocimiento (Cornejo y Rufer, 2020), Matías y Sebastian decidieron publicar estos textos con el fin de evidenciar algunas de las cuestiones que subyacen al encuentro áulico y que suelen no percibirse con facilidad desde las didácticas clásicas, en las que lo importante ronda en la planificación, la transmisión de contenidos y la evaluación de los mismos (Litwin, 1998). Por lo que este ejercicio, intenta sondear las corporeidades expandidas (Trueba, 2024) exploradas desde la experiencia docente.

Prólogo (ensoñaciones pedagógicas)

En un momento cerré los ojos y los abrí, vi que estaban llorando sin consuelo, todos, como nunca, en público, como si estuvieran viviendo sus peores días, la muerte, la enfermedad o la desgracia.

En otro momento también los cerré y los vi contentos, con sonrisas exaltadas, como si estuvieran viviendo sus días más felices, el nacimiento de un familiar, o quizás de un hijo. También pasó alguna vez que...

Entré al aula, y uno de ustedes no estaba.

Otra de las veces entré al aula, y ninguno de ustedes estaba.

En algún momento, incluso, uno de ustedes entró al aula y yo no estaba.

Y puede que, en otro momento, ninguno de nosotros estuviese...

Reflexiones

Primera reflexión: La narración

Palabras resonantes: narración; marcas; tiempo; biografía; espacio; recorrido; imágenes; superfluo; hoy

La narración es una herramienta que puede conferir una supuesta continuidad a un hecho existencial; borra los límites del tiempo y el espacio, y otorga significación a los acontecimientos, como si fueran marcas que distinguen lo crucial de lo superfluo. Dibuja un recorrido imaginario de imágenes que solo existen en nuestro lenguaje. Nos hace comprender que el “hoy” no existe tal como lo percibimos, sino que, es una simplificación del resultado de una acumulación de hechos, los cuales están esencialmente afectados por el lenguaje. También nos proporciona una noción de nuestros límites; no todo puede ser una marca, o no todo puede marcarnos. Intentar narrar toda nuestra existencia no sería viable dentro del lenguaje.

El poder de la narración, y la capacidad de distinguir las marcas, podrían hacernos caer en la creencia errónea de que las narraciones pueden convertirse en biografías, sin comprender que el «yo» no es el «yo», sino el resultado de esa acumulación de hechos que lo conforman. Las narraciones tejen una ilusión que intenta reflejar la realidad a través de significados lingüísticos.



En un tiempo que no existe, necesitamos de los reflejos para pensar quienes somos.

Segunda reflexión: Resistir es una elección

Palabras resonantes: relatos; relación; resistir; desgaste; explícito; experiencia consciente; conectados; subjetivo; transformación

A veces se llega a la falsa impresión de que hemos descendido a un nivel del que no estamos seguros a qué corresponde, pero que se puede intentar simplificar de la siguiente manera: si antes volábamos muy alto, ahora estamos en un plano más terrenal.

Además, podría darnos la sensación, en algún momento, de que no podemos fantasear espontáneamente acerca de lo terrenal, tanto como solíamos hacerlo con lo que solo existe en nuestro lenguaje.

En la primera reflexión, se menciona brevemente que no todo puede ser marca, y considero que ahí es donde radica la importancia del relato. El relato consiste en seleccionar, de manera subjetiva, lo importante, de lo que no lo es. Para construir un relato, en especial sobre nosotros mismos, elegimos aquello en nuestra experiencia que nos resulta relevante. Eso que causa un hito en nuestra transformación, no solo a nivel personal, sino también en la realidad en la que vivimos todos conectados (al parecer generan un cambio explícito).

No somos lo suficientemente conscientes, por lo tanto, no podemos ser sensibles a toda la experiencia. Es más, te aseguro que mientras estás leyendo esto, no tenés idea de lo que están haciendo, pasando o experimentando algunas de las personas que son más transformadoras en tu vida.

Sin embargo, esto no significa necesariamente que no vivamos con el desgaste que la vida genera, aunque “desgaste” sea un término que asociamos al imaginario de un tiempo lineal, más bien, al paso del tiempo. En ese sentido, vivir parece resistir.



Si el tiempo como lo conocemos no existe, no deberías resistir a nada.

Tercera reflexión: De vida y muerte

Palabras resonantes: biograma; decisiones; golpe de vista; visual; eventos críticos; marco interpretativo

Bueno, ahora imaginemos que somos tan poco sensibles a nuestra vida, que no solo desconocíamos la existencia de la narrativa de la misma, sino que también nos es imposible por consiguiente pensar en las marcas. Algunas herramientas nos pueden ayudar a estar cerca de esto, como es el caso del biograma⁶. Toda herramienta va a estar

afectada por nuestro marco interpretativo; volviendo al uso de marcas, podemos notar como están atravesadas por lo subjetivo, esa subjetividad a su vez es construida por el lenguaje.

Mi marco interpretativo



Siempre volvemos a retomar la contradicción del lenguaje, lo subjetivo es a priori propio, pero lo subjetivo está construido con el lenguaje, y este no existe gracias al “yo”.

Pocas cuestiones cambian la firmeza que solemos mantener sobre nuestro marco interpretativo, y los momentos donde cambia, podríamos considerarlos eventos críticos. Están relacionados con las decisiones, pero no son las decisiones las que hacen los eventos importantes, sino su relación con la vida y la muerte.

El golpe de vista se refiere a un estado de consciencia en el cual podemos identificar los eventos más cruciales. Lo visual en el golpe de vista, no refiere al sentido, sino a la facilidad de acceso, nuestros ojos ven más lejos, de lo que nuestras narices huelen, nuestros oídos escuchan, nuestro tacto siente y las bocas degustan.

Mi marco interpretativo, ¿solo lo viste?

Cuarta reflexión: Entre todos los que comparten

Palabras resonantes: amor; eros; implícito; buena enseñanza; poder; transformación

Hay todo un lenguaje de amor, pero es un poco más complejo de dominar que las palabras. El lenguaje puede o no estar dotado, si se quiere, de amor.

Enseñar es perpetuarse (un poco más) implícitamente y esto se entiende, cuando se rompe con la idea del “yo”. Para aclarar esto último, no refiero a que romper con la idea del “yo” sea necesario, sucede de manera independiente, de si uno es consciente o no, o si está a favor o no.

El Eros se debate, entre el amor propio, y el amor a los demás. Cuando hablamos del amor en la enseñanza, podemos pensar en aquello que transforma, el lenguaje en algo más. No es casualidad que en la Antigua Grecia, el dios Eros no solo esté relacionado con la libido y la sexualidad, sino que esté ubicado entre unos y otros, ligándolos también desde la sabiduría. En una enseñanza con amor, siempre se afecta al otro.

Quien no enseñe con amor, no estará haciendo otra cosa más que mentirse, ya que no se afecta al otro y, por tanto, no enseña. Si transforma o afecta, significa que está dotado de poder.

Ojalá estés leyendo esto pensando en otros (quizás en mí). Así como yo escribí esto pensando en otros. Solo así voy a creer que escribí esto con amor.



Quinta reflexión: Compromiso a frustrarse

Palabras resonantes: pasión; enseñanza; frustración; compromiso; competencias; acrílicos

La pasión está, no es capaz de controlar la voluntad, es más bien, la voluntad. Todo tiene que ver con ella, y la enseñanza no es la excepción. En el hacer, siempre puede haber lo que se considera como positivo o negativo, pero eso no nos determina a cambiar nuestras decisiones. Dentro de todas esas experiencias o sensaciones, puede darse la frustración, y esta puede aparecer tanto al comienzo, como en el hacer, y aun en el haber hecho. Es una cuestión que tiene relación con la subjetividad de cómo vemos el éxito y nos evaluamos en relación con nuestras competencias.

No debería haber problema en no haber voluntad para algo, si nuestro compromiso no está ahí, se va a dar por consecuencia. Y si no, seguiremos buscando dónde está nuestro compromiso.

La frustración no puede darse por falta de compromiso, porque es una relación incoherente. No deberíamos sentirnos frustrados, por algo, por lo que no tuvimos la voluntad o la pasión de hacer. El problema es cuando estamos comprometidos con el



ideal de éxito que culturalmente está aceptado, y no lo pasamos por nuestra subjetividad. Es decir, cuando somos acrílicos con lo que verdaderamente queremos.

No voy a obviar, que estas meditaciones no se dieron de un día para el otro, que también estuve, en un diciembre extraño, tendido en mi cama, con el cuerpo golpeado después de que el vehículo en el que yo iba impactara. Acostado en mi cama, sentí todos mis dolores sobre mi cuerpo, y pensé mi compromiso tanto con la vida, como con la muerte. Me vi, muchas veces, morir, posiblemente a causa de un estrés postraumático, y me convencí de que alguna vez ese pibe de 19 años, acostado, había muerto, y no estaba en su cama, sino en una camilla tapado entero. Me di cuenta de que todas las posibilidades que había, me tocó la de vivir.

Sexta reflexión: Egocentrismo del invento

Palabras resonantes: principios; libres; contraste; pedagógicos; hacer de cuenta que; invento; mentira

Habría que pensar, cuál es el contraste entre nuestro compromiso y los principios propios. Ser demasiado comprometido a nuestros principios, tampoco es algo muy humano, y nos puede llevar a tomar decisiones contradictorias. Nuestros principios son abstractos y carecen de existencia real hasta que les damos un nombre, un significado y los situamos en un contexto. Son una mentira pero parece necesario hacer de cuenta de que son reales.

El anterior párrafo puede parecer una proclamación en contra de los principios, pero es al contrario. En todo lo expuesto hay dos rupturas principales, la ruptura temporal y la que se hace con el “yo”. Los principios no se ajustan a un tiempo o lugar específico y no se limitan a la creación propia. Luego lo ideal sería que estos principios, sean coherentes en todas nuestros ámbitos de la vida.

Hacemos de cuenta que, no caminamos entre estructuras, falsamente ordenadas, en formas de bloques, hechas de piedra inerte, y continuamos hablando de la dualidad de lo natural y no-natural, como si la realidad que vivimos no fuese más que una obra de nuestro lenguaje.



Séptima reflexión: Un problema de lenguaje

Palabras resonantes: diálogo; corporeidad; colectiva; manifestación; motricidad

La corporeidad es una manifestación, que se puede notar a través de lo motriz, no atraviesa a un solo cuerpo, es siempre colectiva, dado porque rompe —sí, de nuevo—

con la idea del yo, al ser un diálogo, y ningún diálogo puede darse sin otro. Un diálogo en un lenguaje que todavía no entendemos, al que nunca se prestó atención y que, probablemente, haya sido históricamente menospreciado. Caemos en reduccionismos, es decir, afirmamos que una acción motriz es “una palabra” porque nos vemos limitados por la condición humana y nuestro lenguaje se queda corto para describir plenamente el movimiento y contextualizarlo. Esta fotografía, es una de las pocas, en las que siento que pude captar la corporeidad, cuerpos, moviéndose, equilibrados e incluso coordinados, como si les hubiera dicho que iba a sacar la fotografía, pero mejor aún, sin tener que decirles, porque seguro que si hubieran notado que yo estaba ahí, habría una ruptura en la corporeidad. Además, esta fotografía, tiene una gran importancia en mí, ya que simboliza el comienzo de mis prácticas como docente.



Octava reflexión: Para ser

Palabras resonantes: libertad; compromiso; arreglar; aprobado; tiempo para mostrarse; entrar en ese tiempo; compartir; hacer como que; armado.

Me veo obligado, otra vez, no por primera ni por última, a hacer como que. Como que el tiempo existe.

Medimos nuestra vida en términos de tiempo, estimando un promedio de años. Medimos la duración del aprendizaje, y valoramos lo que nos lleva conseguir un papel que lo demuestre.

Hagamos, por momentos, como que esas incertidumbres no existen e inventemos tiempo. En fin, inventémonos a nosotros mismos. Ese tiempo, lo vamos a usar, ¿para mostrarnos? Es probable, ¿para ser? Seguro.

Poder darnos tiempo es una ventaja que no siempre tenemos. La mayoría de las veces el tiempo, nos lo inventan, y no lo hacemos nosotros. Con ese tiempo nos crean falsas seguridades que se terminan volviendo incertidumbres y poco a poco nos hacen menos funcionales.

Tener compromiso con uno mismo, es inventarse el tiempo. Inventarse el tiempo, es hacerse, es darse libertad. Hacerse lleva trabajo, hay que pensarse, y finalmente, de alguna manera, aprobarse.

Espero que encuentres tu tiempo.



Epílogo

En un momento cerré los ojos y los abrí, vi que estaban llorando sin consuelo, todos, como nunca, en público, como si estuvieran viviendo sus peores días, la muerte, la enfermedad o la desgracia.

En otro momento también los cerré y los vi, felices, con sonrisas exaltadas, como si estuvieran viviendo sus días más felices, el nacimiento de un familiar, o quizás de un hijo. También pasó alguna vez que entré al aula, y uno de ustedes no estaba.

Otra de las veces entré al aula y ninguno de ustedes estaba.

En algún momento, incluso uno de ustedes entró al aula, y yo no estaba.

Y puede que, en otro momento, ninguno de nosotros estuviese...

Pero en esos momentos, nosotros estuvimos, con nuestras alegrías y también con nuestras desgracias.

Y gracias a eso, o por desgracia, escribí esto y no otra cosa, esto que no está hecho por mí, sino por cada uno de ustedes.

Y no por ustedes, sino por aquellos, que los volvieron a ustedes, ustedes.

Referencias bibliográficas

Cornejo, I. y Rufer, M. (Eds.) (2020). *Horizontalidad. Hacia una crítica de la metodología*. Bs. As. CLACSO.

Domingo Segovia, J., Martos, L. D., & Martos Titos, A. (2017). Los biogramas como trama y oportunidad para ubicar y comprender los procesos de desarrollo profesional e identitario. *Revista del IICE*, (41), 81-96.

<https://doi.org/10.34096/riice.n41.5159> Litwin, E. (1998). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En: Camilloni, A. (et al). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs. As. Paidós.

- Paglen, T. (2016). Invisible Images (Your Pictures Are Looking at You). *The New Inquiry*. Vol 57. New York City (Traducido por Javiera Moncada, Colectivo Pliegue).
- Trueba, S. (2022). Autoevaluar para desestabilizar la enseñanza. Hacer para ser. En Acosta, F. (comp.). *Haciendo educación física. La palabra en acción*. Bs. As. Espíritu Guerrero.
- Trueba, S. (2024). *Corporeidades expandidas. Hacia una educación sin cuerpos (o manifiesto en contra del control racional)*. EUDEM.
- Yan, D. (2023). Performance Autoethnography: EM Not Afraid to Utter Their Emotional Truth. In *Qualitative Inquiry*. 1-13.
<https://doi.org/10.1177/10778004231218980>
- Yedaide, M. M. (2018). Hablar de “pedagogías”: un gesto discursivo afectivo/afectante para el enclave local. En *Revista de Educación*, Facultad de Humanidades, Año IX, No. Especial 14.2 en homenaje a Alicia Camilloni (pp. 217- 229).

Notas

¹ Estudiante avanzado del Profesorado de Educación Física en el Instituto Superior de Formación Docente N°84. madrianliotto@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0009-8309-2417>

² Doctor en Humanidades y Artes con mención en Educación por la Universidad Nacional de Rosario. Docente e investigador de la Universidad Nacional de Mar del Plata y Profesor en el Instituto Superior de Formación Docente N°84. sebastiantrueba@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-0011-5468>

³ A medida que los lectores continúan explorando esta poesía en prosa, se involucran en un acto performativo que implica múltiples renunciaciones a uno mismo, que están moldeadas por diversos contextos y la intrincada dinámica de las relaciones interpersonales. (Yan, 2024, p.8)

⁴ Dimensión ético-política de la praxis docente es una materia del cuarto año del profesorado en Educación Física que ambos autores compartieron como docente y estudiante en el 2023.

⁵ Vale aquí la aclaración que no concebimos a la pedagogía como la ciencia que estudia las técnicas de enseñanza, sino “como la narrativa que se interesa por los modos en que se expresan, manifiestan y comprenden las relaciones educativas en un espacio-tiempo singular. Es descriptiva porque trabaja con los componentes matriciales manifiestos en el seno semiótico en que se inscribe; es prescriptiva en la medida que todo discurso socialmente autorizado lo es, por su carácter performativo y su intimidad con la autoridad.” (Yedaide, 2018, p. 221)

⁶ El biograma es un instrumento que suele utilizarse en investigaciones biográficas y autobiográficas (Domingo Segovia, Domingo Martos y Martos Tito, 2017) pero que en la materia Dimensión ético política de la praxis docente es planteada como un ejercicio que se encadena a otros seis trabajos que sirven de eje de la materia. Sobre el proceso desarrollado en esta materia se puede consultar: Autoevaluar para desestabilizar la enseñanza. Hacer para ser (Trueba, 2022).



EL TALLER COMO ESPACIO DE PRÁCTICAS EMANCIPATORIAS. LA MIRADA DE PRACTICANTES DE LA CARRERA MAESTRO TÉCNICO EN CONSTRUCCIÓN

THE WORKSHOP AS A SPACE FOR EMANCIPATORY PRACTICES. THE LOOK OF PRACTITIONERS OF THE MASTER TECHNICIAN CAREER IN CONSTRUCTION

A OFICINA COMO ESPAÇO DE PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS. O OLHAR DOS PRATICANTES DA CARREIRA TÉCNICO MESTRE NA CONSTRUÇÃO

Cecilia Harriett Núñez¹

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/6aemyqkqa>

Resumen

En este artículo se presentan experiencias relativas a la práctica docente a través de registros elaborados por practicantes, y que son parte del diario de formación solicitado durante el cursado de la Unidad curricular Didáctica de la Técnica III, de la carrera Maestro Técnico en Construcción. Se seleccionaron relatos correspondientes a prácticas de los años 2023 y 2024, donde el Taller deja de ser un espacio confinado de producción de objetos en un aula fija y se “traslada” a obras de arquitectura en proceso, todas ellas cooperativas de vivienda por ayuda mutua agrupadas en la Federación Uruguaya de Cooperativas de Vivienda por Ayuda Mutua (FUCVAM). El Taller como unidad curricular que se desarrolla de manera total o parcial en espacios reales de producción, adquiere nuevos significados y promueve vínculos múltiples entre el mundo del trabajo y de la educación técnica. Las relaciones que se tejen en ese espacio dan cuenta de nuevas formas de configuración de aula donde la naturaleza de la relación docente- estudiante-saber representada en el denominado triángulo didáctico parece modificarse. La lógica del *docente explicador* como relación jerárquica entre un sujeto que “sabe” y otro que “aprende” puede leerse como perimida, dando lugar a prácticas emancipatorias que abonan a la idea de comunidades de aprendizaje.

Palabras clave: Maestro Técnico en Construcción; práctica docente; Taller; prácticas emancipatorias; relatos; cooperativas de vivienda por ayuda mutua.

Abstract

This article presents experiences related to teaching practice through records prepared by practitioners, and which are part of the training diary requested during the course of the Didactic Curricular Unit of Technique III, of the Technical Master in Construction career. Stories were selected corresponding to practices from the years 2023 and 2024, where the Workshop stops being a confined space for the production of objects in a fixed classroom and is “moved” to works of architecture in progress, all of them housing cooperatives for mutual aid. grouped in the Uruguayan Federation of Housing Cooperatives for Mutual Aid (FUCVAM). The Workshop as a curricular unit that is developed totally or partially in real production spaces, acquires new meanings and promotes multiple links between the world of work and technical education. The



relationships that are woven in that space account for new forms of classroom configuration where the nature of the teacher-student-knowledge relationship represented in the so-called didactic triangle seems to be modified. The logic of the explaining teacher as a hierarchical relationship between a subject who “knows” and another who “learns” can be read as perimide, giving rise to emancipatory practices that contribute to the idea of learning communities.

Keywords: Technical Master in Construction; teaching practice; Workshop; emancipatory practices; stories; mutual aid housing cooperatives.

Resumo

Este artigo apresenta experiências relacionadas com a prática letiva através de registros elaborados por profissionais, e que fazem parte do diário de formação solicitado no decurso da Unidade Didática Curricular de Técnica III, da carreira de Mestrado Técnico de Construção. Foram selecionadas histórias correspondentes a práticas dos anos de 2023 e 2024, onde a Oficina deixa de ser um espaço confinado para a produção de objetos numa sala de aula fixa e é “transferida” para obras de arquitetura em curso, todas elas albergando cooperativas de entreaajuda. A Oficina enquanto unidade curricular que se desenvolve total ou parcialmente em espaços reais de produção, adquire novos significados e promove múltiplas ligações entre o mundo do trabalho e o ensino técnico. As relações que se tecem naquele espaço dão conta de novas formas de configuração da sala de aula onde a natureza da relação professor-aluno-conhecimento representada no chamado triângulo didático parece modificar-se. A lógica do professor explicativo como relação hierárquica entre um sujeito que “sabe” e outro que “aprende” pode ser lida como um perimídeo, dando origem a práticas emancipatórias que contribuem para a ideia de comunidades de aprendizagem.

Palavras-chave: Mestrado Técnico de Construção; prática docente; Oficina; práticas emancipatórias; histórias; cooperativas de habitação de ajuda mútua.

Recepción: 23/01/2025

Evaluado: 13/03/2025

Aceptación: 19/05/2025

1. Introducción

La práctica docente del tercer año de la carrera Maestro Técnico en Construcción se desarrolla generalmente en el Taller, espacio central en la currícula de la formación técnica de Educación Media. El practicante asiste, observa y participa; impartiendo algunas clases orientado por el docente adscriptor (docente responsable del grupo). A su vez, en el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET) se desarrollan las unidades curriculares correspondientes a la Carrera. En el contexto de la unidad curricular Didáctica de la Técnica III se propone la elaboración de un Diario de Formación² integrado por registros, que se constituyen en instrumento epistémico, trascendiendo la idea de *tubo que comunica lo pensable* (Carlino, 2004). Como potente herramienta de reflexión, la escritura permite organizar el pensamiento así como recuperar emociones y experiencias a fin de resignificarlas. Se seleccionaron algunos registros producidos durante el cursado de la práctica docente en un formato diferente al habitual: el taller como espacio confinado, ubicado en las escuelas técnicas, se traslada a obras de arquitectura en construcción, configurando talleres abiertos, donde el propio espacio de producción va mutando a medida que avanza la obra. Estas obras en construcción corresponden a cooperativas de vivienda nucleadas en la Federación Uruguaya de

Cooperativas por Ayuda Mutua³ (FUCVAM), y autogestionadas por grupos diversos. Las prácticas se desarrollaron en dos cooperativas: en el año 2023 en COVI TEJA 25 ubicada en una zona periférica de Montevideo (Barrio Nuevo París) y en el año 2024 en UFAMA CUAREIM. Esta última es autogestionada por mujeres afrodescendientes jefas de hogar y está localizada en una zona céntrica, territorio que fuera habitado por afros esclavizados y luego expulsados a la periferia de la ciudad. Estas prácticas pueden ser analizadas desde múltiples ángulos: en particular indagaremos en los registros de practicantes para encontrar elementos relacionados con *prácticas emancipatorias* (Rancière, 1987), revisitando algunos conceptos y relacionando con el taller como espacio central en la enseñanza de la Construcción en la Educación Media Técnica. Los practicantes organizan sus relatos haciendo foco en aquellos aspectos que les interesan o movilizan: los textos que a modo de pinceladas describen situaciones propias del aula en obra, no sólo permiten conocer la mirada del practicante, sino hurgar en ella para encontrar elementos en las configuraciones de aula que promueven prácticas tendientes a la *emancipación intelectual*. Analizando los registros, ¿qué indicios encontramos de la concepción de igualdad de las inteligencias -es decir de una relación no jerárquica- y de acciones que buscan verificar esa igualdad?

2. Desarrollo

2.1. Bases teóricas

La lectura de los relatos de los practicantes se realiza a través de la construcción de un entramado teórico, organizado en torno a los siguientes tópicos: la Teoría Actor- Red (Latour, 2001); el vínculo entre mano y pensamiento en los procesos de producción y de la enseñanza en el taller (Sennet, 2017; Mjelde, 2011; Figari, 1919, 1965); las prácticas situadas (Díaz Barriga, 2003) y el concepto de aula como parte de sistemas de actividad (Engeström, 2001); el concepto de igualdad como punto de partida en prácticas emancipatorias (Rancière, 1987).

Figura 1. Bases teóricas

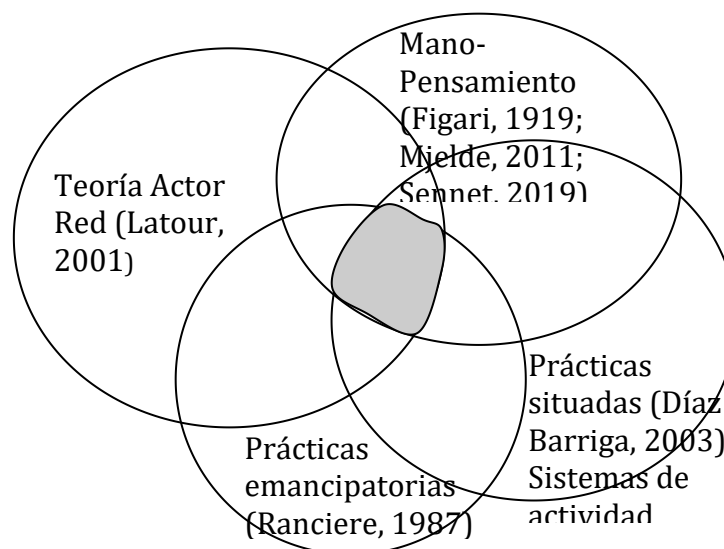


Diagrama de elaboración propia



En la intersección de estos ejes (Figura 1), encontramos las prácticas de aula situadas que trascienden la idea de rutinas o mecanización, vinculadas con el mundo del trabajo y la producción, donde mano y pensamiento conforman un binomio indisoluble. El docente es aquel que con un *gesto de retirada* (Patiño, 2019), genera espacios de mediación en tanto *cosa en común* (Rancière, 1987) y obliga a la búsqueda de estrategias por parte de los estudiantes.

2.1.1. Objetos y humanos como parte de un colectivo de actantes

El análisis de las prácticas del aula taller está atravesado por cuestiones filosóficas que conducen necesariamente a preguntarnos acerca de la historia de producción de cultura, en particular sobre el lugar del ser humano en ese proceso acelerado de modificación del entorno y las formas de habitarlo. La convivencia con la tecnología produce la naturalización de la existencia de los objetos e impide detenernos a reflexionar sobre las implicancias de estos “avances”. Analizar el vínculo entre sujeto- objeto, procesos de producción, obliga a descartar la idea reduccionista de acción unilateral del sujeto sobre la materia ya que si bien el hombre transforma el entorno, el entorno también opera sobre el sujeto. En ese sentido, Latour (2001), a través de la Teoría Actor Red, explica la acción, no como una propiedad propia de los humanos,

sino a una asociación de actantes, y este es el segundo significado de la mediación técnica. Si podemos atribuir papeles provisionales "de actor" a los actantes es sólo porque esos actantes se encuentran inmersos en un proceso de intercambio de competencias, es decir, se están ofreciendo mutuamente nuevas posibilidades, nuevas metas, nuevas funciones. (p. 218)

Es así que el diálogo con la materialidad durante el proceso expansivo de transformación de todo lo existente en producto artefactual, complejiza el pensamiento humano a través del desarrollo de operaciones mentales de orden superior, al tiempo que la reflexión sobre lo producido permite avances en los productos. El análisis del origen y desarrollo de las *entidades híbridas* con cualidades humanas y no humanas que coexisten en relaciones colectivas, ya no puede ser desde el objeto materializado únicamente ni desde el sujeto que construye: la relación *simétrica* sociedad -tecnología permite analizar la materialización de la arquitectura en términos de *actantes*, como entramado o red que implica reconocer instituciones, objetos, procedimientos, formas de gestión.

El proceso expansivo de transformación de todo lo existente en producto artefactual- la denominada revolución artefactual- a través de la humanización de la naturaleza, echa por tierra la clásica división Aristotélica en natural- artificial y ratifica el carácter no neutro de los procesos de creación de objetos ya que éstos moldean la vida humana y son parte de un colectivo de actantes. En este sentido, queda atrás la división entre el *Animal Laborans*- para el que sólo existe la pregunta “¿Cómo?” y el *Homo Faber* -que se limita a la pregunta “¿por qué?” ya que “el productor mantiene discusiones mentales con los materiales mucho más que con otras personas; pero no cabe duda de que las personas que trabajan juntas hablan entre sí sobre lo que hacen” (Sennet, 2017, p.18). En esa vorágine de producción cada vez más compleja y sofisticada, la *cajenegrización* de las técnicas vuelve opaca la producción del colectivo de humanos y no humanos; de esa forma integramos de manera naturalizada el funcionamiento de ciertos artefactos y no es sino en el momento de detección de fallas, que nos percatamos de los mecanismos que los definen. Hacer visibles esos procesos colabora en la comprensión de ciertas lógicas operando en estos objetos, generando consciencia de sus implicancias en el medio que habitamos y superando la falsa dicotomía pensamiento y producción.



2.1.2. El binomio mente-mano

En este proceso de materialización, Mjelde (2011) define el taller como el espacio donde “el funcionamiento de la mente y el cuerpo no está separado; los estudiantes no están inmóviles, sentados frente al maestro. En el aprendizaje en el taller, cuerpo y mente trabajan juntos, y los estudiantes se mueven al ritmo del trabajo” (p. 74). La organización de los cuerpos difiere de la de un aula convencional y la tarea propone el movimiento en torno a la misma: materiales, herramientas, procesos; son algunos de los elementos que definen el ritmo. Sennett (2017) plantea que “todas las habilidades, incluso las más abstractas, empiezan como prácticas corporales y que la comprensión técnica se desarrolla a través del poder de la imaginación” (p. 22).

Esta mirada permite leer la enseñanza en el taller, no en términos de aplicación de teorías ni como meramente repetición de rutinas, sino como prácticas complejas que involucran al sujeto como tal. La falsa dicotomía mano- pensamiento es en parte herencia de los antiguos talleres medievales, donde el maestro custodiaba los secretos del oficio y el aprendiz se limitaba a ejecutar, desconociendo los fundamentos que sustentan los procesos de materialización. En esta misma concepción del taller, Figari (1919) puede ser leído como innovador en sus propuestas de enseñanza industrial en la Escuela de Artes y Oficios del Uruguay, proponiendo una enseñanza técnica que forme el ingenio práctico como forma de evitar el parasitismo y alejándose de la concepción imperante en la época que asociaba la enseñanza técnica con la práctica rutinaria y la mecanización. Alentando la formación que integre la producción y el pensamiento, se pregunta:

¿por qué no hemos de proponernos formar obreros idóneos, pudiendo hacerlo, más bien que simples obreros manuales hábiles? Preparando obreros conscientes, obreros-artistas, podemos esperar que sus energías se insinúen útilmente en todas las formas imaginables de la producción y de la vida, y esto es lo que constituye la verdadera riqueza, la elevación, la cultura de un pueblo, y es también la mejor forma de cimentarla por cuanto ofrece un promedio más halagador y efectivo, y no aquella engañosa apariencia en la cual surge un ínfimo porcentaje de grandes intelectuales y refinados, en medio de una llanura pampeana de ignorancia y de atraso. (Figari, 1965, p. 26)

Esta concepción que entrelaza mano- mente en toda actividad humana (Figari, 1919; Mjelde, 2011; Sennett, 2017); se vincula con la idea desarrollada por Rancière (1987) a partir de Jacotot, quienes postulan que no existen dos inteligencias. “En todos los casos se trata de observar, de comparar, de combinar, de hacer y de darse cuenta cómo se ha hecho” (p. 55). La emancipación intelectual es justamente ese retorno a lo realizado; proceso entendido no individualmente, sino de forma colectiva.

2.1.3. La emancipación intelectual: la igualdad como punto de partida.

El concepto de emancipación intelectual es analizado por Rancière (1987) a partir de sus investigaciones acerca de Jacotot y tiene como punto de partida la idea de igualdad de inteligencias. Para comprender este concepto, es preciso detallar la idea imperante en Francia en los años 80, que colocaba a la educación como responsable en un contexto de desigualdades: dos grandes sectores la consideraban como medio para lograr la igualdad. El sector progresista encabezado por Pierre Bourdieu y Passeron (1996), proclamaba la necesidad de una enseñanza especializada que permitirá a los más desfavorecidos, alcanzar el mismo nivel de los ubicados en niveles superiores y de esa



manera “igualar” a los sectores privilegiados. El otro sector, la ideología llamada republicana se opuso a estos métodos *adaptados a los pobres*, por considerar que reafirmaba la condición de pobres, sumiéndolos aún más en esa situación de la cual quieren sacarlos. El camino sería una enseñanza igual para todos, ya que la potencia de la igualdad residía en un saber distribuido a todos por igual sin considerar el origen social. Ambas posturas postulaban que a través de la educación se lograría la igualdad social.

Rancière (1987), tomando a Jacotot como referente, se opone a esa premisa y proclama la igualdad como principio. Considera que los modelos descritos reafirman la desigualdad que prometen suprimir: “ambas sobre todo, están encerradas en el círculo de la sociedad pedagogizada. Atribuyen a la Escuela el poder fantasmático de realizar la igualdad social o, por lo menos, de reducir la *fractura social*” (p.11 y p.12).

Es decir; la correlación entre sociedad y educación es para el autor el punto de partida erróneo: no es posible visualizar a la sociedad como una gran escuela; la desigualdad social no podrá ser reducida con la educación, ya que terminaría reafirmando esa desigualdad donde el gobierno está a cargo de quienes logran los mejores lugares en la clase. En este sentido, Rancière (1987), refiriéndose a Jacotot, sostiene:

Su lección pesimista era, por el contrario, que el axioma igualitario no tenía efectos sobre el orden social. Aunque la igualdad, en última instancia, fundaba la desigualdad, sólo lograba actualizarse de manera individual, en la emancipación intelectual que siempre podía devolverle a cada uno la igualdad que el orden social le negaba y le negará siempre por su propia naturaleza. (p. 13)

De esta forma, el postulado de la igualdad como punto de partida de todo acto educativo echa por tierra la idea de que el objetivo de la educación es “igualar”. Se parte del supuesto que todos los seres humanos tienen inteligencias y saberes y la educación debe emancipar las inteligencias. Ahora bien, ¿qué es la emancipación intelectual? Es un tipo de vínculo que se establece con el otro, basado en la idea que ese otro posee una inteligencia que será verificada, no puesta en cuestión. No se trata de un sujeto que sabe y transmite su saber a otro; sino de un sujeto (docente) que habilita - construye espacios para que el estudiante movilice sus saberes y recursos que como humano posee.

Prácticas emancipatorias versus la explicación que embrutece

El orden explicador surge ante una supuesta desigualdad, donde hay un sujeto que necesita ser explicado; explicar alguna cosa a alguien es reafirmar la idea que el otro no puede comprenderla por sí mismo. Rancière (1987) sostiene que la explicación no es solamente “el arma embrutecedora de los pedagogos”, sino el vínculo mismo del orden social que justifica su organización en tanto distribución de rangos o lugares (p.148). Es así que la explicación no es un modelo de enseñanza sino un orden que establece un tipo de relación entre los individuos, que opera desde las creencias y representaciones que tienen los sujetos. Esa lógica que desborda el ámbito educativo, se extiende y perpetúa, de tal forma que el niño explicado será un explicador mejor. El concepto de *sociedad pedagogizada* refiere al aporte anónimo de cada sujeto a la permanencia de la lógica de la desigualdad.

Ahora bien: no toda intervención de un sujeto en el aprendizaje de otra persona deviene en un acto embrutecedor. Lo que emancipa o embrutece es la lógica que ordena ese vínculo. La emancipación como proceso contrario a la explicación, es inacabado y se funda en la idea de verificación de la igualdad. Es decir; un hombre emancipado es aquel

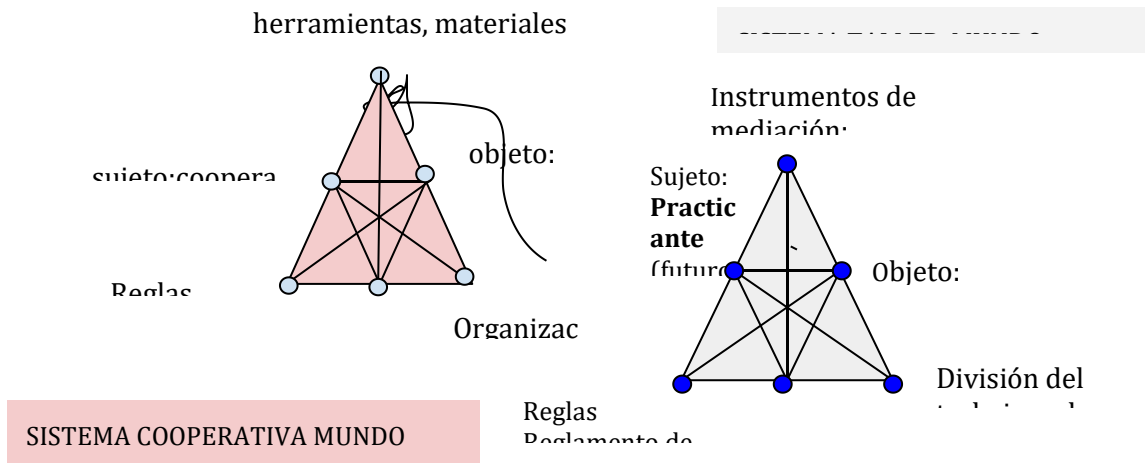
que cree en la igualdad de las inteligencias y actúa de acuerdo a ese principio. Pero no se trata de una esencia individual, sino de un proceso siempre inacabado. Es así que *emancipar las inteligencias* no es un método; es un asunto filosófico y político: “se trata de saber si el mismo acto de recibir la palabra del maestro -la palabra del otro- es un testimonio de igualdad o de desigualdad” (Rancière, 1987, p. 10).

¿Cuál es el rol del docente en este tipo de vínculo? Rancière retoma los textos de Jacotot y en el libro *el Maestro Ignorante* (1987) detalla la experiencia de Jacotot en la enseñanza del francés a estudiantes holandeses. Lo curioso es que el Maestro no conocía el holandés y logró que los estudiantes aprendieran el idioma a través de un texto bilingüe (el libro del Telémaco) que pone a disposición de los estudiantes. En relación a esta experiencia, De Laurentis (2013) sostiene que el maestro ignorante no es el aquel que no conoce lo que enseña, sino quien es capaz de disociar ese conocimiento del ejercicio de su docencia, prescindiendo de la explicación que atribuye jerarquías, y de esa manera emancipar. En ese sentido, Patiño (2019) sostiene que ese *gesto de retirada*, que lo convierte en maestro emancipador, obliga a los estudiantes a salir de una suerte de encierro, buscando estrategias. De esa manera las inteligencias de los estudiantes se relacionan libremente con *esa cosa en común* que en el caso de Jacotot era el libro del Telémaco. Es así que las inteligencias y la voluntad intervienen en esta relación, pero de diferente forma: mientras que las inteligencias de los estudiantes se relacionan libremente con *esa cosa en común* y no con la inteligencia del maestro, las voluntades de los estudiantes obedecen a la voluntad del maestro que busca la vinculación de los estudiantes con ese elemento común.

2.1.4. El encuentro educativo: prácticas situadas y sistemas de actividad

¿Cómo se ubica el docente en este contexto? El triángulo didáctico parece no ser coherente con la idea de igualdad como punto de partida, ya que en el triángulo se identifican los elementos de vértice (estudiante, docente, contenido) y las relaciones entre ellos se plantean en términos de déficit: el saber debe ser transpuesto a partir de un sujeto que lo posee a otro que no. De ahí que esa figura se complejiza y se expande, en sistemas de actividad vinculados (Engeström, 2001), que incluyen el mundo productivo y las formas de organización; el espacio aula es parte de una red compleja y mutante y el conocimiento no es privativo del docente.

Figura 2 . El aula como sistema de actividad



Esquema adaptado y ampliado de Engeström, 2001, p.2

Las prácticas de taller como prácticas situadas; es decir como parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura (Díaz Barriga, 2003); suponen la internalización de signos propios de esa cultura. En el trabajo in situ con los cooperativistas, se ponen en juego y conviven dos sistemas de códigos: la cultura escolar y la cultura del trabajo en una modalidad particular como es la autogestión de los cooperativistas. El acto educativo se plantea aquí como un espacio donde lo novedoso, lo mutante parece ser la regla. A los emergentes propios del taller como espacio educativo, se suman los correspondientes a los procesos de producción y materialización de la obra. El espacio en su doble condición-como escenario educativo (taller abierto) y como lugar a habitar-es transformado, al tiempo que los sujetos que producen también se transforman. La Figura 2 indica una de las posibles vinculaciones entre dos sistemas de actividad (cooperativa- clase- taller a cargo de practicante del INET), donde en el mundo escolar, el practicante es sujeto de aprendizaje y ese mismo practicante, es parte del sistema productivo, colaborando en la construcción de viviendas.

2.2. Los registros de los estudiantes

A partir de algunos registros realizados por cuatro practicantes del curso Didáctica de la Técnica III, se organizan los hallazgos en categorías elaboradas a la luz de los conceptos desarrollados anteriormente.

TABLA 1. Casos a analizar.

Caso	Nombre	Breve descripción
1	“Bitácora de observación n°1, n°2) 2023	Las dos bitácoras refieren a observaciones de clases impartidas por el docente adscriptor en la cooperativa de viviendas COVI Teja 25.



2	Observación de clase de práctica 2023	Se registra la clase del día 29 de abril de 2023, impartida por el docente adscriptor en la cooperativa de viviendas COVI Teja 25.
3	Entrada 3 2024	Corresponde a una de las entradas del diario de formación. Describe brevemente el desarrollo de la clase impartida por el practicante en la cooperativa de viviendas UFAMA ⁴ Cuareim
4	Entrada 1 2024	Es la entrada n°1 del diario de formación, donde se describe una clase impartida por la docente adscriptora en la cooperativa de viviendas UFAMA Cuareim

Los textos presentan distintos formatos: en algunos se escribe en formato narrativa, en otros se describen secuencias de acciones en la obra. Pero en todos ellos, el narrador-observador seleccionó qué registrar y cómo. ya que “cada uno teje su propia serie de conceptos y principios y, lo que es casi inevitable, su propia serie de hechos porque los hechos son simplemente aquellos fenómenos particulares hacia los cuales nuestras preguntas y principios dirigen nuestra atención” (Shulman, citado por Feldman, 2005, p. 3).

3. Discusión de datos

Prácticas situadas y sistemas de actividad

En todos los casos se hace referencia al espacio taller y su dinámica; en algunos como el caso 1, se realiza un análisis explícito del aula como sistema de actividad:

Tal cual menciona Engeström (2001) ...la comunidad está formada por el docente, la practicante, los alumnos y los integrantes de la cooperativa. Se establecen pautas y normas que regulan, organizan y dirigen las relaciones entre los sujetos y entre éstos con el objetivo, las herramientas empleadas... los requisitos vinculados al área de trabajo, protocolos, seguridad, cumplimiento de horas de trabajo, normativa de la cooperativa y pautas planteadas.

Ese vínculo entre sistemas de actividad (mundo escolar-mundo productivo) se evidencia en particular en uno de los fragmentos, donde el docente del taller oficia de nexo entre el sistema escolar y el sistema productivo:

en cuanto a la división el trabajo, al comienzo de las clases el docente adscriptor consultaba al capataz de obra qué tareas se podían realizar en la jornada y a partir de ello establecía qué tipos de tarea dividiendo el grupo en dos o tres equipos generalmente y explicándoles las tareas a realizar a cada equipo. Caso 1

La referencia al tipo de práctica inusual y la mirada del practicante acerca de la experiencia, se detallan en el caso 3:

(...) en la cooperativa UFAMA Cuareim ubicada sobre la calle Ciudadela esq Piedras en la ciudad de Montevideo. Sería la cuarta vez que dictó la clase fuera del ambiente aúlico “común” del IEC, algo que me ha agradado mucho ya que se observan distintos aspectos de



la práctica “verdadera” que no se logran apreciar en su totalidad en una práctica controlada en el aula taller”

El movimiento de los cuerpos en el taller ¿Y en la obra?

El espacio taller presenta una dinámica de trabajo diferente a las aulas donde se imparten cursos teóricos. El desplazamiento de los cuerpos, la convocatoria en torno a la materialización de objetos, imprime a ese espacio otro ritmo. En los relatos que se presentan, el taller como espacio confinado lugar de prácticas controladas, da paso a un taller abierto, que muta a medida que se avanza en la materialización de la obra. En ambos relatos, se lee un tiempo que escapa a la clase: la obra se desarrolla y continúa más allá de la dinámica escolar.

En el caso 2, el practicante registra esos cambios:

Arribo a la cooperativa de viviendas cerca de las ocho de la mañana, los cooperativistas están ya en tareas de la obra. En una primera mirada veo los avances que realizaron en el correr de la semana, del sábado anterior a éste.

Hay muros nuevos, los trabajos en los muros de contención continúan avanzando. El encofrado de vigas de cimentación y cabezales de pilotes en el sector del edificio de cinco plantas continúa a ritmo lento, propio de las cooperativas de viviendas, dado que se va dando esa dualidad de que los cooperativistas van aprendiendo en el hacer.

Cerca de las 8:30 comienzan a llegar los estudiantes del curso, nos saludamos y comienzan los primeros comentarios e impresiones del día.

En el caso 4 se describen a modo de pinceladas algunas permanencias:

Es la cuarta vez que voy a la obra en mi práctica de didáctica II... en un día extremadamente frío del mes de junio, es un edificio de 7 pisos que pertenece a una cooperativa de mujeres afrodescendientes y se recorre por escalera, no hay montacargas. El ingreso del edificio es lúgubre, siempre hay un microclima húmedo y frío, está lloviendo permanentemente en la obra, se olvidan de cerrar algún pase de agua.

Hay una señora muy grande en el pañol que nos saluda a la entrada, siempre reniega un poco y nos pregunta si realmente ese día nos toca ir. Creo que su agobio es porque se acerca al pañol algún caso amarillo que son el personal contratado, que por lo general hacen las terminaciones y se quejan del material que les entregan; los escucho quejarse por el tamaño de los separadores para el revestimiento de los cerámicos ¡Son muy grandes!

Este relato describe el escenario donde se desarrolla la clase, como cuerpos que se desplazan. La dinámica de la obra, sin duda difiere del taller tradicional: la señora encargada del pañol, el personal contratado... son algunos de los sujetos partícipes de esa aula. El aprendizaje del practicante también incluye los códigos propios del mundo laboral -¡el color de los cascos!- que remiten a tareas diferenciadas:

Por otro lado aparece el personal de casco rojo, son los cooperativistas, hay muchas mujeres trabajando con mucho espíritu y tesón... luego aparece el capataz en escena con su casco blanco y mira el mío, es que el que tengo es blanco también y no me he comprado el amarillo aún (Caso 4)

Los vínculos que se tejen son multidireccionales: estudiantes - cooperativistas-docente adscriptor- personal contratado- capataz. Las expectativas no son únicamente de estudiantes y docente (actores de un aula confinada); cuestión que se evidencia en el caso 4, al referirse a las cooperativistas:

hay muchas mujeres trabajando con mucho espíritu y tesón, siempre se comentan entre ellas ¡vamo arriba que es nuestro techo! La presidente de la cooperativa ya me ha llevado a



ver el apartamento que quiere ganar en la rifa, la vista que tiene y cómo está quedando el revestimiento del baño. Me mostró los renders que atesora en su celular

Trabajo- educación. Sistemas de actividad en expansión

La organización de las clases parece diferir de las que se imparten en un taller cerrado; la propia dinámica del trabajo en la cooperativa incide en la organización de la clase. En el caso 2, se detalla: “pude observar cómo el docente propicia un clima de atención y orden para comenzar el trabajo; cada clase antes de comenzar las tareas prácticas gestiona con el capataz de obra las posibles tareas que se realizarán durante la jornada”

Algunas particularidades se observan en este tipo de prácticas situadas, donde los límites entre el mundo del trabajo y el mundo de la escolar, se desdibujan. Comprender las reglas que forman parte de un sistema de actividad (en este caso la cooperativa COVI TEJA 25) es parte de un aprendizaje que trasciende las prácticas rutinarias. En el caso 1, el registro explicita el rol del docente adscriptor quien coordina con el capataz las tareas, “...denotando así que en una cooperativa de trabajo existen diferentes normas que dentro de un aula y remarcando esto en todo momento. Se promueve un clima de respeto que va afianzando al grupo y a los cooperativistas”

La clara injerencia del mundo del trabajo al aula (¿o a la inversa?) se observa también en el texto del caso 2:

comienzo a observar que donde están los cabezales de pilotes hay armaduras de vigas que pasan sobre el borde de dichos cabezales y desplazadas de donde estarían los pilares. Le comento al docente adscriptor, lo vemos y notamos como incongruente así que le preguntamos a Carlos (el capataz de obra) y si bien faltaba ajustar, era así.

Vínculos que se tejen entre colectivos: espacios y momentos que se comparten y fronteras que se desdibujan

Los tiempos de aula se entrelazan con la dinámica de los cooperativistas. El horario extendido que se equipara a la jornada laboral, así como la iniciativa del docente para compartir otros espacios característicos en una obra, parece desdibujar la frontera y quizá acercar a los estudiantes a un tipo de organización colectiva como es el cooperativismo.

Al comienzo de las clases como los cooperativistas paraban a almorzar, el grupo se dirigía a una panadería de la zona para almorzar también. Luego el docente adscriptor el sugirió a los cooperativistas de juntarnos a almorzar y hacer un menú igual para todos donde cada uno aportase dinero y así poder compartir un espacio de intercambio...resultó una experiencia muy agradable (Caso 1)

Se promueven espacios donde se comparte, al igual que en una obra:

Pero ese día fue genial, les prestaron la hormigonera, hicieron su propio mortero, realizaron las dosificaciones, levantaron tres hiladas como siempre, bajaron a desayunar los estudiantes: esta vez les preparé el desayuno y les reforcé las galletitas (era la merienda que les debía por la clase pasada que tuve visita de práctica). Ya me sentía como en casa, a veces te olvidás que es una obra... (Caso 4)

Prácticas emancipatorias: El elemento en común (a modo de Telémaco), el gesto de retirada y el círculo de la potencia

La emancipación según Rancière (1987) es la toma de conciencia de un sujeto de su propia capacidad intelectual y la toma de decisiones para su uso. La figura del docente se torna clave, como aquél que confía en las posibilidades de sus estudiantes y crea



condiciones para que el aprendizaje suceda. “No serán ni el conocimiento, ni el desarrollo de competencias el objetivo del maestro emancipador. Sí lo serán en cambio, la puesta de algo en común, de algo que mantenga la atención que invite a mirar, pensar y hablar” (De Laurentis, 2013, p. 228). El siguiente fragmento describe una situación donde el docente habilita un espacio para el error y la reflexión posterior.

En una clase estaban armando los hierros de una losa, el docente explicó la tarea y dejó que los estudiantes la resolvieran. Cuando los mismos consideraron terminada la tarea les consultó qué observaban, si consideraban que el trabajo estaba bien. Los hierros no respetaban las medidas de los recaudos gráficos; les mostró el error y se realizó la tarea nuevamente de forma correcta. Fue una tarea que llevó muchas horas de trabajo pero generó que los estudiantes reflexionaran sobre la importancia de respetar las dimensiones establecidas en los recaudos gráficos (caso 1)

El espacio en común es la tarea que realizan los estudiantes, lugar donde se ponen en acción las inteligencias de los estudiantes. Analizando el rol docente en este caso, el *gesto de retirada* (dejar hacer) podría verse como una omisión, pero desde la lógica emancipatoria, es aquél que permite al estudiante enfrentarse con la tarea. El pedido del docente de realizar nuevamente el trabajo, corrigiendo errores, permite “el diálogo entre unas prácticas concretas y pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas” (Sennet, 2017 p. 21). Esta idea de *hacer las cosas bien*, desafiando los materiales, trabajando con sus resistencias hasta lograr comprender sus propiedades; proporciona según el autor, la comprensión de las resistencias que unas personas desarrollan con otras, moldeando nuestro trato con los demás.

A su vez, el aprendizaje en el taller entendido como la vinculación teoría- práctica requiere el manejo de diversos registros: memorias constructivas, recaudos gráficos; y su relación con la producción del objeto. En este fragmento es claro que

la mano y la mente están en una relación dialéctica mutua en el proceso mismo del aprendizaje. Se aprende no sólo con la cabeza porque todo el cuerpo está en actividad (...) la evaluación del taller está orientada al proceso y ocurre en forma de retroalimentación inmediata de los resultados concretos. (Mjelde, 2011, p. 93)

En relación a la visión de la practicante, el registro se detiene en la importancia de la reflexión a partir del error; este aprendizaje sobre la forma en que el docente adscriptor se posiciona parece reforzar el denominado *círculo de la potencia*: un docente emancipado posibilita un practicante emancipado... que a su vez podrá ser un futuro docente emancipado.

Vínculos basados en la lógica de la emancipación.

El momento del llenado es un acontecimiento en toda obra: para llegar a ese punto los encofrados y las armaduras deben estar prontos y revisados ¡cualquier error no puede luego ser reparado! El siguiente fragmento (caso 4) muestra, cómo ese acontecimiento constructivo se convierte en un acontecimiento pedagógico: múltiples actores compartiendo el saber, poniéndolo a circular ...

Pero ese día fue genial, les prestaron la hormigonera, hicieron su propio mortero, realizaron las dosificaciones, levantaron tres hiladas como siempre, bajaron a desayunar los estudiantes; esta vez les preparé el desayuno, les reforcé las galletitas .. Ya me sentía en casa. Los cooperativistas te hacen sentir en casa, a veces te olvidas que es una obra. Luego se hicieron las once ¡Por fin el camión hormigonera! ¡Llegó al último piso! ¡Son las últimas vigas que iban a llenar! ¡Vamos a ser parte del fin de la etapa de estructura. El capataz



era uno más y les enseñaba a los estudiantes como debían quedar las caídas del coronamiento de las vigas, los chiquilines, la profesora y yo éramos parte de la acción.

La explicación como la forma de establecer un vínculo jerárquico entre quien posee un conocimiento y quien no lo posee, genera embrutecimiento y reafirma la desigualdad (Rancière, 1987). En el registro de la practicante no encontramos un sujeto que transmite, sino que se trata de un saber distribuido que da cuenta de una comunidad de aprendizaje donde todos los sujetos aportan a la comprensión. El rol de la docente del grupo parece ser poner a disposición de los estudiantes ese espacio y ese momento: la *cosa en común* es este acontecimiento. Así como el Telémaco de Jacotot ofició de mediador para que los estudiantes pudieran aprender francés, el espacio de intercambio, observación y producción posibilita una trama de saberes que trascienden la transmisión docente- estudiante. El saber circula, se comparte, se complejiza. La practicante, explicitando que es *parte de la acción* se reconoce parte de una comunidad que aprende en torno a la tarea.

El encuentro pedagógico se vive como acontecimiento: el llenado de las vigas es un momento importante para todos. La llegada del camión hormigonera es un hito, así se detalla en el caso 4:

El capataz nos comunica la noticia que a las 11:00 viene el camión hormigonera y que necesita ayuda para el llenado de las vigas de coronamiento. Le comento con mucho entusiasmo a los chiquilines (pienso sin decirlo que hoy no levantarán por cuarta vez los muros de alguna cocina) pero sí les digo que veremos un camión hormigonera, que serán parte de la acción. Luego mi entusiasmo es muy grande, el capataz se ríe y mi profesora adscriptora me mira de por qué tanto entusiasmo. Tal vez tenía la ilusión que pasara algo distinto ese día gris, en las tareas asignadas a los estudiantes, la repetición de una tarea como el levantamiento de muros.

Prácticas auténticas.

En dos de los relatos se pone de manifiesto la importancia de la tarea y las dificultades que surgen prácticas que generalmente se insertan en una secuencia iniciada por otros. En el proceso de una obra de arquitectura trabajan diferentes subcontratos y la coordinación entre todos es clave para optimizar el trabajo. Esto se explicita en el caso 3, donde errores en la estructura del sistema de tabiquería de yeso deben ser corregidos para luego emplacar.

La práctica fuera del espacio áulico controlado aporta distintas particularidades que observamos en esta clase, como la colocación de la estructura fuera de plomo. Esto produjo que la clase se adapte no sólo al emplacado sino también a colocar nuevamente la estructura aplomada y verificar la distancia entre montantes. Estos cambios sobre la marcha de la clase producto del trabajo realizado por otra persona con algunos errores, les demuestran a los alumnos la importancia de realizar el trabajo en forma correcta ya que la construcción es uno de los trabajos en los cuales el trabajo es secuencial y además realizados por distintos subcontratos (...)

A diferencia de la producción de objetos en el taller confinado, donde se destruyen las piezas (el espacio es finito) ya que no tendrán un uso concreto, las prácticas auténticas generan mayor compromiso al tratarse de espacios que serán habitados: *en esta ocasión los alumnos pudieron apreciar lo que implica la responsabilidad de hacer una tarea en forma correcta, que les servirá para el ingreso al mundo laboral con una mirada crítica...*



Habilidades. ¿De dónde partimos?

El saber artesanal según Sennett (2017), tiene tres habilidades básicas: localizar (dar concreción a la materia), indagar (reflexionar sobre sus cualidades), desvelar (ampliar su significado). Esta mirada supera la idea de habilidad como práctica sin sentido, vinculando mano- pensamiento en la tarea y dotando de significado a la repetición. En el caso 2, el practicante se enfrenta a la enseñanza de una técnica en particular, como es aplicación de azotado:

En un momento dado el docente sugiere a Andrea que realice el azotado de un muro de contención, le explica por qué se realiza ese azotado y le dice: la única manera de aprender de la práctica es ensuciándose; me pide que le explique cómo se hace. La verdad nunca antes me había costado tanto enseñarle a una persona cuya mano hábil es la izquierda.

Seguramente Andrea al realizar el movimiento de muñeca de manera repetitiva (¡que no puede ser leído de un libro ni explicado sin demostración!) irá adquiriendo destreza al tiempo que observa los avances en la técnica. Ahora bien; no se trata de una actividad meramente mecánica, sino que requiere una técnica: ...” este ritmo de acción-reposo/ indagación- acción, marca el desarrollo de habilidades manuales complejas” (Sennett, 2017, p. 343).

La enseñanza de la técnica del azotado, ¡que no se aprende a través de un libro, sino que requiere de la demostración! muestra las particularidades de la enseñanza en el taller, donde no sólo es preciso el movimiento corporal, sino comprender las razones de su aplicación para obtener los resultados buscados.

4. Conclusiones y proyecciones

En los registros de los practicantes, se encontraron indicios de prácticas emancipadoras por parte de los docentes adscriptores y esto es clave para generar prácticas emancipadoras en los practicantes. Rancière (1987) sostiene que la emancipación no es dar la llave del saber, sino la conciencia de lo que puede una inteligencia cuando se considera igual a otra. En ese sentido, es vital el trabajo conjunto entre docentes y practicantes la Unidad curricular Didáctica de la Técnica III donde docente adscriptor, docente de Didáctica y practicantes puedan conformar una comunidad de aprendizaje de intercambio y análisis de prácticas.

A través de los relatos, recorrimos diversas situaciones del taller como escenario mutante, complejo. Entre ellas: los avances de obra, los acontecimientos que marcan hitos en la tarea cotidiana de la obra (también en los aprendizajes), las dificultades propias de cada tarea y la búsqueda de soluciones. La decisión de los docentes adscriptores de iniciar un camino incierto donde el aula muta, y los emergentes son la constante, supone una visión de la enseñanza técnica y sobre todo del tipo de vínculos que creen deben configurar las prácticas de taller. Seguramente, como Jacotot, estos docentes no tienen el saber de todo lo que acontece, pero generan un espacio, esa *cosa en común*, en torno a la cual se vinculan las inteligencias. El Telémaco ahora es la tarea siempre nueva a la que se enfrentan y resuelven en conjunto. La evaluación no será privativa del docente, sino que el propio trabajo y la comunidad oficia de “chequeo”. Las respuestas se encuentran en la propia tarea y en los componentes del sistema, que ya no está integrado por saber-docente-estudiante, sino por cooperativistas, subcontratistas,



materiales, experiencia, conocimientos teóricos, sistemas de reglas y pautas del mundo escolar y productivo, entre otros. Ahora bien; no basta con impartir clases en obra para generar prácticas emancipatorias: no es un método o modalidad, sino la forma en que los docentes adscriptores configuran los vínculos de esa práctica. La escuela como espacio para la verificación de la igualdad y no para el establecimiento de jerarquías, parece concretarse en las situaciones descritas por los practicantes. A su vez, los relatos muestran los vínculos que se tejen en torno a: la ilusión de los cooperativistas por su techo, la motivación de los estudiantes por haber sido parte de algún sector o porción de esa obra y los practicantes incursionando en una experiencia docente que la describen como *auténtica* y de grandes aprendizajes.

5. Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., & Subirats, M. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México DF: Distribuciones Fontamara.
- Carlino, P. (2004). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. *Acción pedagógica*, 13 (1), pp. 8- 17.
- De Laurentis, C. (2013). Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia. *Revista de Educación*, 5(5), 226-232.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13.
- Engeström, Y.R.J.Ö.(2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*, 14(1), 1- 16.
- Figari, P., Figari Castro, (1919). P. *Enseñanza industrial*. Imprenta de Dornaleche Hermanos. Montevideo. Disponible en <https://www.museofigari.gub.uy/innovaportal/v/11569/20/mecweb/ensenanza-industrial?contid=11552&3colid=127570>
- Figari, P. (1965). *Educación y arte*. Monte video. Ministerio de Instrucción pública y Previsión social. Disponible en <https://www.museofigari.gub.uy/innovaportal/v/11551/20/mecweb/educacion-y-arte?contid=11552&3colid=127570>
- Feldman, D. (2005). La mirada de los otros: perspectivas sobre el cotidiano escolar. *III Seminario Internacional: As Redes de conhecimento e a tecnologia*, UERJ/ANPED, Río de Janeiro, Brasil.
- Latour, B. (2001). *La esperanza de Pandora: ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona:Editorial Gedisa.
- Mjelde, L. (2011). Las propiedades mágicas de la formación en el taller. Toronto: NORLA y Akershus University College, Noruega.
- Patiño, D. M. (2019). Reflections on Intellectual Emancipation from Jacques Rancière's "The Ignorant Schoolmaster". *Tópicos, Revista de Filosofía*, 56, 339-364.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. París: Fayard. [Citas de la traducción al español de Fagaburu, C., *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2007].). Buenos Aires: Amorrortu.
- Sennett, R. (2017). *El artesano*. Barcelona: ANAGRAMA.



Notas

¹ Magíster en Didáctica de la Educación Superior. Me desempeño como docente en la Carrera Maestro Técnico en Construcción en el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (Montevideo, Uruguay). Formo parte del departamento de Tecnologías de la Construcción (que integra a su vez el IDTT: Instituto de Disciplinas Técnicas y Tecnológicas). Doctoranda en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias, La Plata, Argentina) harriettcecilia@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-3259-6075>

² La práctica docente correspondiente al tercer año de la carrera, se realiza en una institución de Educación Técnica, con un docente adscriptor a cargo de dicho grupo. Durante el cursado, se solicita el registro de experiencias de las prácticas, a través de narrativas o entradas al cuaderno de formación.

³ FUCVAM es una organización gremial que nace en 1970 y busca fortalecer el derecho a la vivienda. Para ello organiza, apoya y capacita a cooperativas por ayuda mutua y participa en la colaboración internacional. Información disponible en <https://www.fucvam.org.uy/>

⁴ UFAMA (Unidades Familiares Mundo Afro) es un programa de Mundo Afro que se crea para reparar los daños causados por el racismo estructural <https://www.fucvam.org.uy/index.php/el-solidario/actualidad/mujeres-y-disidencias-en-cooperativas-en-construccion-por-ayuda-mutua-ufama>



ENTRE NARRATIVAS Y FOTOGRAFÍAS: TRAYECTORIAS EDUCATIVAS EN LA UNRC, DE LAS AFILIACIONES A LAS RECONSTRUCCIONES

ENTRE NARRATIVAS E FOTOGRAFIAS: TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS NA UNRC, DE FILIAÇÕES A RECONSTRUÇÕES

BETWEEN NARRATIVES AND PHOTOGRAPHS: EDUCATIONAL TRAJECTORIES AT UNRC, FROM AFFILIATIONS TO RECONSTRUCTIONS

Daiana Anahí Bustos¹

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/4g7vll0th>

Resumen

Este artículo recoge reflexiones sobre un proceso de investigación en curso sobre trayectorias educativas en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Al igual que las trayectorias que analiza, la investigación ha sido dinámica y compleja, atravesada por decisiones, desafíos y tiempos no siempre lineales. En primera instancia se reconstruye el camino investigativo, abordando la elección del tema, la construcción del problema y algunas aproximaciones conceptuales sobre las trayectorias educativas. Luego, se presentan las decisiones metodológicas y se justifica la apuesta por entrevistas biográfico-narrativas y el uso de fotografías como herramientas para comprender las trayectorias desde las voces y experiencias de los estudiantes. A partir de lo cual se evidencia que la combinación entre tales recursos (imagen y narrativa) motivó procesos reflexivos desde los cuales pensar(se), describir, explicar y otorgar significados a las experiencias universitarias, en vinculación con la institución y el contexto sociohistórico en el que se participa y al que contribuye a construir. Finalmente, se analizan trayectorias estudiantiles de la UNRC a partir de perfiles y dimensiones que se entranan en su configuración. Se pone de manifiesto la intersección entre estructura, institución y subjetividad en la construcción de trayectorias universitarias, resaltando cómo los procesos de afiliación y desafiliación están mediados por vínculos, desigualdades y estrategias de continuidad.

Palabras clave: trayectorias educativas; entrevista; narrativas; fotografías; reflexividad.

Resumo

Este artigo apresenta reflexões sobre um projeto de pesquisa em andamento sobre trajetórias educacionais na Universidade Nacional de Río Cuarto (UNRC). Assim como as trajetórias que analisa, a pesquisa tem sido dinâmica e complexa, marcada por decisões, desafios e prazos nem sempre lineares. Primeiramente, reconstrói-se o percurso da pesquisa, abordando a escolha do tema, a construção do problema e algumas abordagens conceituais das trajetórias educacionais. Em seguida, são apresentadas as decisões metodológicas, justificando o uso de entrevistas biográfico-narrativas e fotografias como ferramentas para compreensão das trajetórias a partir das vozes e experiências dos alunos. Disso se evidencia que a combinação de tais recursos (imagem e narrativa) motivou processos reflexivos a partir dos quais se pode pensar (sobre si), descrever, explicar e dar sentido às experiências universitárias, em conexão com a instituição e o contexto sócio-histórico do qual se participa e que se contribui para construir. Por fim, as trajetórias dos estudantes do UNRC são analisadas com base nos

perfis e dimensões que se entrelaçam em sua configuração. Destaca-se a intersecção entre estrutura, instituição e subjetividade na construção de trajetórias universitárias, evidenciando como os processos de filiação e desfiliação são mediados por vínculos, desigualdades e estratégias de continuidade.

Palavras-chave: trajetórias educacionais; entrevista; narrativas; fotografías; reflexividade.

Abstract

This article presents reflections on an ongoing research project on educational trajectories at the National University of Río Cuarto (UNRC). Like the trajectories it analyzes, the research has been dynamic and complex, marked by decisions, challenges, and timescales that are not always linear. First, the research path is reconstructed, addressing the choice of topic, the construction of the problem, and some conceptual approaches to educational trajectories. Then, the methodological decisions are presented and the justification for using biographical-narrative interviews and photographs as tools to understand the trajectories from the students' voices and experiences is justified. From this, it is evident that the combination of these resources (image and narrative) motivated reflective processes through which to think about, describe, explain, and give meaning to university experiences, in connection with the institution and the sociohistorical context in which they participate and which they contribute to construct. Finally, student trajectories at the UNRC are analyzed based on the profiles and dimensions that are interwoven in their configuration. The intersection between structure, institution, and subjectivity in the construction of university trajectories is highlighted, highlighting how the processes of affiliation and disaffiliation are mediated by ties, inequalities, and continuity strategies.

Keywords: educational trajectories; interview; narratives; photographs; reflexivity.

Recepción: 27/03/2025

Evaluado: 08/05/2025

Aceptación: 19/05/2025

Introducción

Este escrito recoge las reflexiones sobre un singular proceso de investigación en curso, iniciado en 2020. Su objeto de estudio son las trayectorias educativas en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Al igual que una trayectoria, este camino investigativo es singular, sinuoso, complejo y dinámico, atravesado por interrogantes, dudas, desafíos, decisiones, posibilidades y afectaciones. Con estas reflexiones pretendemos hacer público aquello que se cree del orden de lo privado y explicitar el carácter colectivo y situado de experiencias que a menudo se vivencian como individuales y abstractas.

Así es como esta narrativa busca dar cuenta del recorrido realizado hasta el momento, de las dimensiones y decisiones que configuran la construcción del conocimiento, de los desafíos e incertidumbres que marcan huella en este proceso³.

Nos detendremos en un mojón del camino: el aspecto metodológico. Buscamos dar cuenta de cómo se construyen ciertas decisiones, de sus vínculos con otros componentes de la investigación y, sobre todo, de la potencialidad que ofrece la combinación entre entrevistas biográfico-narrativas y el uso de fotografías para la reconstrucción de trayectorias educativas desde las voces y experiencias de sus protagonistas. Más allá de los relatos, las imágenes y las reflexiones que suscitan permiten ampliar la comprensión de estas trayectorias, articulando memoria, contexto y subjetividad en la producción del conocimiento.

El artículo contempla tres apartados centrales y una conclusión. En el primero se recorre un singular camino investigativo, desde la experiencia se abordan decisiones y dilemas en cuanto a la elección del tema de estudio, la construcción del problema y su modo de abordaje. Lo que nos lleva al segundo apartado, en el cual se presenta la justificación de la metodología cualitativa que, al caracterizarse por ser creativa, flexible y adaptativa a las necesidades del propio proceso de investigación González Gil (2008) nos ha posibilitado reconstruir trayectorias educativas desde las voces y experiencias de estudiantes universitarias. Caracterizamos también a los sujetos de la investigación y presentamos cuestiones vinculadas al proceso de análisis. El tercer apartado contempla aspectos referidos a las trayectorias educativas en la UNRC, a partir de dos perfiles (análisis vertical) y las dimensiones que se entranan en la configuración de tales experiencias educativas (análisis horizontal).

Una singular experiencia investigativa: narratividad y reflexividad desde la cocina de investigación sobre trayectorias educativas

Las trayectorias educativas en la universidad se constituyen en el objeto de estudio de la investigación en curso. El término trayectorias es una categoría compleja y polisémica, se ha estudiado en diversos campos (social, económico, político, educativo) y se le suele añadir algún adjetivo que da cuenta de qué tipo de trayectoria se habla (laboral, migratoria, escolar o académica, etc.). En el campo de la educación las referencias dan cuenta del estudio de las trayectorias escolares o académicas para aquellos recorridos que realizan los estudiantes por el sistema educativo formal, mientras que las trayectorias educativas visibilizan el transitar por otros espacios donde se presentan prácticas educativas de gran diversidad (Bracchi, 2016); también se diferencian las trayectorias reales de las teóricas (Terigi, 2009); se han estudiado las trayectorias desde enfoques institucionales, socioculturales, subjetivistas, relacionales, etc. (Bourdieu, 2007; Greco, 2015; Papparini, 2016).

A la par de la revisión de la literatura sobre el tema fuimos tomando decisiones de índole teórico-políticas, epistemológicas y metodológicas acerca de qué, cómo, porqué, con quién/quienes, para qué/quienes estudiar. De modo tal que fuimos valiéndonos de ciertas teorías generales⁴, entre ellas la teoría de la estructuración de Anthony Giddens y la teoría de la práctica de Pierre Bourdieu.

Para Giddens (1998), las condiciones contextuales configuran las prácticas educativas, pero también los sujetos dan sentido, construyen y dan forma al mundo social. Para este autor la preocupación central está dada en explicar el proceso dialéctico que se da entre la práctica, la estructura y la conciencia. Según Bourdieu (2007), es en el momento de la práctica donde se da la interacción entre estructuras y sujetos, es allí donde, por un lado, los sujetos reproducen las estructuras que les condicionan, pero a la vez tienen la oportunidad de actualizar esas estructuras mediante su accionar innovador.

Estas apoyaturas teóricas fueron decididas en conjunto con la directora de tesis, quien fue profesora de un curso de posgrado en el cual se abordaba la relación entre educación y ciencias sociales; en el marco de esta formación fue que decidí incluir algunos postulados del paradigma de la complejidad desde la perspectiva de Edgar Morin (2005) y Rolando García (2006), con intenciones de hacer conscientes y trascender los reduccionismos impuestos por el paradigma de la simplificación en el mundo del conocimiento. Además, al ampliar la comprensión sobre la experiencia estudiantil, entendimos que las trayectorias se configuran y caracterizan por la complejidad o interdefinición de aspectos tales como, los contextuales o socio-económicos, culturales e

históricos, políticos-institucionales, pedagógicos y curriculares, (inter)subjetivos, entre otros.

A la par de estos recorridos teóricos, la formación en Trabajo Social y la militancia socio-feminista me acercaron a perspectivas críticas como los estudios subalternos, poscoloniales, decoloniales, feministas, entre otros. Estas miradas no solo atravesaron y con-movieron mi vida personal, sino también mi práctica profesional y académica, generando tensiones y preguntas en el proceso de investigación ¿Cómo investigar las trayectorias educativas universitarias sin reproducir enfoques hegemónicos? ¿De qué manera la perspectiva de género o decolonial permitirían desentrañar las relaciones de poder que configuran estas trayectorias? ¿Qué voces y experiencias quedaban fuera de los marcos tradicionales de análisis y cómo incorporarlas? ¿Qué tipo de metodologías resultan coherentes con estos enfoques críticos? ¿Cómo hacer cuerpo la reflexividad en la investigación para reconocer las propias posiciones de poder y las tensiones que atraviesan el trabajo de campo, y la escritura?

En tal sentido, asumimos como locus de enunciación la perspectiva decolonial, apostando a una praxis investigativa crítica y situada.

Desde esta mirada, abordamos las trayectorias educativas en clave de derechos. Pensar los derechos humanos desde Nuestra América implica reconocer las ausencias, es decir, visibilizar aquellas experiencias producidas como tales: invisibilizadas, silenciadas por la concepción hegemónica de los derechos humanos, anclada en una historia oficial, universal, moderna, eurocéntrica y liberal (Gándara Carballido, 2019; Zaffaroni, 2021; Estepa y Maisonnave, 2020).

En palabras de Gándara Carballido:

Nuestra perspectiva, pues, es la del sur, por condición biográfica y por opción ética y política. Asumir este lugar de enunciación exige reconocer y valorar el dolor acumulado a lo largo de la historia por los muy diversos procesos de silenciamiento, explotación y marginación; conlleva reivindicar otras formas de vida y conocimiento negadas por el sistema hegemónico de poder-saber; implica poner en el centro de nuestra atención las demandas e intereses de los excluidos (2019, p.17).

En consecuencia con lo antes expresado, y reconociendo que el discurso de los derechos humanos es un terreno de disputas, debates y luchas de poder, nos alejamos de aquellas posturas que sostienen que toda referencia a los derechos humanos es crítica en sí misma. Estos pueden servir como herramienta para una praxis de liberación y motor de luchas populares, pero también pueden ser instrumentalizados para legitimar y reforzar procesos de opresión y prácticas capitalistas y colonialistas. Resulta necesario continuar profundizando en este discurso, disputando y resignificando sentidos, de manera que sea posible recuperar su potencial político emancipador.

La educación superior es un derecho humano y universal, así como un bien público, social y colectivo, cuya garantía es responsabilidad del Estado y las instituciones públicas (CRES, 2018; Ley N° 27.204). Esto implica no solo eliminar barreras de acceso, sino también transformar una cultura institucional elitista y academicista que tiende a reproducir desigualdades. Además, el derecho a la educación universitaria no se juega únicamente en el acceso, sino también en las posibilidades de permanencia significativa y situada. La universidad necesita generar dispositivos y prácticas que reconozcan y alojen las singularidades estudiantiles, asegurando una experiencia académica integral que no solo conduzca a la obtención de un título, sino que también conjugue saberes,

experiencias y vínculos. Esto requiere traducirse en una formación que no solo movilice proyectos futuros, sino que, sobre todo, contribuya a la reducción de desigualdades socioeconómicas, culturales, epistémicas y de género.

Desde una perspectiva decolonial, entendemos finalmente que las trayectorias educativas universitarias no pueden reducirse a recorridos individuales, lineales y meritocráticos, sino que deben comprenderse como procesos en permanente construcción, itinerarios situados y atravesados por relaciones de poder. En la configuración de estas trayectorias interactúan dimensiones subjetivas (habitus en tanto capital cultural incorporado: formas de ver y actuar en el mundo) y objetivas (socioculturales, familiares, institucionales). Sin embargo, es necesario descentrar las narrativas hegemónicas que entienden las trayectorias desde lógicas occidentales y universalistas, y en su lugar, reconocer que la experiencia educativa está atravesada por condicionamientos históricos, geopolíticos y coloniales que han excluido y jerarquizado saberes y sujetos (Castro-Gómez, 2007; Restrepo, 2018). De ahí la necesidad de contemplar tanto los aspectos propios de la universidad -estructura, políticas, carreras, docencia, currículum, metodologías- como la forma en que los sujetos leen estas cuestiones desde su posición en el entramado social. Las condiciones contextuales e institucionales configuran las prácticas educativas, pero, al mismo tiempo, los estudiantes resignifican, resisten y reconstruyen el mundo social a través de sus estrategias y experiencias (Giddens, 1998; Bourdieu, 2007).

En síntesis, el recorrido realizado hasta aquí no solo ha implicado la elección del tema y la (re)construcción del problema de investigación, sino también la construcción de una perspectiva teórica que refleje mis posicionamientos ético-políticos (Previtali, 2013). En este proceso, he reafirmado un enfoque contrahegemónico, crítico y situado del derecho a la educación superior, así como una postura relacional que posibilite comprensiones dialécticas de los procesos sociales, es decir, la mutua relación entre estructura y sujetos. En esta línea, fuimos orientando las decisiones metodológicas, eligiendo estrategias que permitieran acceder al universo de significados de los estudiantes y al modo en que vivencian e interpretan sus trayectorias educativas en la universidad.

Foto-narrativa y trayectorias educativas: un enfoque rizomático para reconstruir experiencias.

El estudio de las trayectorias educativas universitarias implicaba, en primer lugar, definir el contexto institucional desde y hacia el cual se investigaría. En este sentido, opté por la UNRC, no solo por ser la institución en la que me formé y en la que actualmente trabajo, sino también porque habitarla desde hace más de diez años me ha permitido conocerla, estudiarla, recorrerla, sentirme alojada la mayoría de las veces y distanciarme en otras. Esta experiencia me permite asumir una posición reflexiva y crítica, lo que convierte a la UNRC en un espacio privilegiado para desarrollar esta investigación y al que, a su vez, puedo aportar desde la construcción de conocimiento situada.

La UNRC fue creada en el año 1971 enmarcada en el Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad 1971-1975 o Plan Taquini; en el año 1975 se modificó la estructura departamental de la universidad y se crearon las cinco Facultades actuales: Agronomía y Veterinaria; Ciencias Económicas; Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales; Ciencias Humanas e Ingeniería, todas con asiento en el campus universitario. Éstas forman parte del objeto de estudio de la tesis en curso.

No obstante, además de definir la universidad como campo de estudio, fue necesario delimitar a los sujetos de la investigación. Particularmente, me interesaba comprender

estas trayectorias desde la perspectiva de quienes transitan cotidianamente la universidad: los estudiantes. Siguiendo a Vain (2022), al centrar la mirada en este colectivo, podemos hablar de trayectorias estudiantiles.

Ahora bien, ¿quiénes son los estudiantes universitarios? Intentar responder esta pregunta nos lleva a reconocer que el término “estudiante universitario” no es unívoco ni homogéneo. Podemos concebirlo como una identidad individual o colectiva, pensarse desde una lógica de derechos (como sujetos de derechos) o desde una perspectiva meritocrática y mercantilista (como clientes). Desde una mirada institucional, podemos considerarlo como la razón de ser de la universidad, ya que sin estudiantes ¿habría universidad? También pueden entenderse como parte del claustro universitario, es decir, como un sujeto político constituido históricamente en la Reforma Universitaria. Desde la dimensión pedagógica, podrían definirse como “el sujeto de aprendizaje”, en relación con el otro actor clave del vínculo pedagógico: los docentes.

En este último punto, y advirtiendo que la educación ha estado atravesada por vestigios del modelo tradicional o bancario (en el sentido freireano), podríamos interrogarnos si, en el marco de la relación pedagógica los estudiantes se encuentran en una posición de desigualdad estructural frente al cuerpo docente, lo que evidenciaría asimetrías de poder dentro del campo universitario. De igual manera, considerando a la universidad como una institución con ciertos rasgos moderno/coloniales, capitalistas, eurocéntricos y patriarcales, cabe preguntarnos: ¿son los estudiantes voces autorizadas y legitimadas para construir conocimientos, discursos y políticas en educación? Y si lo son, ¿quiénes tienen acceso a esos espacios de legitimación? ¿se reconocen todas las voces estudiantiles o solo las de ciertos sectores?

En consecuencia, nos interesa aportar al campo de estudio de las trayectorias educativas desde la perspectiva y experiencia de los estudiantes de la UNRC. Nos contactamos con estudiantes de las cinco facultades y con diversidad de recorridos.

Así como la pregunta sobre los otros en la investigación es crucial, también lo es reflexionar sobre quién investiga y desde qué lugar lo hace (Rivas-Flores, Márquez-García, Leite-Méndez y Cortés-González, 2020).

Soy una investigadora en formación, becaria doctoral del CONICET en el campo de las ciencias sociales, graduada de la universidad pública y primera generación de mi familia en acceder a la educación superior. Además, soy trabajadora docente universitaria, mujer⁵ marrón y militante, lo que me posiciona en un lugar de intersección (Platero, 2014) entre situaciones de desigualdad y privilegios. A su vez, investigo junto a otras mujeres: mis directoras de tesis, quienes son investigadoras y docentes universitarias; también junto a compañeras con quienes comparto líneas de estudio, espacios de trabajo y experiencias en la práctica docente. Mi labor se enriquece, además, con el diálogo con quienes han contribuido a construir las conceptualizaciones teórico-epistemológicas y políticas que orientan este trabajo.

Este posicionamiento se inscribe en un contexto caracterizado por el avance de lógicas neoliberales, autoritarias y patriarcales que han profundizado el desmantelamiento de lo público, afectando a la universidad, el sistema científico (CONICET) y el financiamiento de la investigación⁶. A ello se suma la creciente precarización laboral en el ámbito académico y un discurso de deslegitimación de las ciencias sociales, que no solo busca recortar sus fondos, sino que las descalifica mediante estrategias de desprestigio y hostigamiento, lo que Barrancos (2019) ha denominado como el “bullying” hacia la investigación en humanidades y ciencias sociales.

Comprendemos, entonces, que la relación entre los sujetos de la investigación es asimétrica y, por lo tanto, desigual. Sin embargo, también existen puntos de encuentro

que nos acercan en este vínculo. Siendo consciente de ello, además de explicitar esta posición y sostener procesos de reflexividad a lo largo de toda la investigación -que permitan desnaturalizar, visibilizar y alertar sobre prácticas reproductoras de lógicas jerárquicas y moderno/coloniales-, opté por estrategias metodológicas que favorecieran la construcción de conocimientos situados y lo más horizontales y dialógicos posibles, con el objetivo de evitar las jerarquías tradicionales de la producción académica.

Trabajamos desde un enfoque cualitativo que, como señala Vasilachis (2006), busca comprender la manera en que el mundo es experimentado y producido por los sujetos, reconociendo la dinámica de los procesos sociales y la centralidad de la práctica situada. Nos posicionamos desde una perspectiva interpretativa y sociocrítica, entendiendo que la relación entre teoría y práctica es a la vez dialéctica y crítica. Dialéctica, en tanto permite desenredar las interrelaciones dinámicas entre la vida de los sujetos y el contexto sociohistórico-cultural (Pérez Serrano, 1994). Crítica, porque reconoce la historicidad y singularidad de los procesos sociales, así como los sentidos que estructuran las realidades estudiadas y las maneras en que los sujetos las interpretan (Torres Carrillo, 2014).

Nuestra investigación se ancla en la realidad situacional, social y educativa de los sujetos implicados. En otras palabras, no solo es localizada y contextualizada, sino que también parte del reconocimiento de la historicidad de los procesos que buscamos comprender y transformar. Desde este enfoque, el paradigma de la complejidad nos permite pensar las trayectorias educativas como procesos multidimensionales y emergentes, en los que convergen aspectos estructurales y subjetivos en configuraciones dinámicas y relacionales. A su vez, una perspectiva decolonial, recuperando a Mignolo (2010) y Quijano (2000) nos interpela a problematizar los modos hegemónicos de producción de conocimiento, reivindicando las epistemologías situadas de los sujetos y comprendiendo las trayectorias educativas no como recorridos individuales aislados, sino como procesos atravesados por relaciones de poder, colonialidad del saber y exclusiones históricas que inciden en el acceso, continuidad y egreso universitario.

En la búsqueda de metodologías que nos permitieran comprender la complejidad, el dinamismo y la integralidad de las trayectorias educativas, optamos por el enfoque biográfico-narrativo. La elección de este enfoque y, en particular, de la entrevista biográfica-narrativa no solo respondía a nuestros objetivos de investigación, sino también a la formación teórica y epistemológica adquirida en un curso sobre el tema donde, además, conocí experiencias de investigación que utilizaban este enfoque. Entendí que, si el propósito era reconstruir trayectorias, las entrevistas biográficas-narrativas se constituían en una vía privilegiada para hacerlo, ya que permiten recuperar los relatos experienciales de los estudiantes desde el inicio de su vida universitaria hasta el momento de la entrevista.

La investigación biográfico-narrativa, en palabras de Bolívar, Domingo y Fernández (2001), se inscribe dentro de una metodología de corte hermenéutico, permitiendo la comprensión y el otorgamiento de significado a las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. Desde esta perspectiva, el acto de contar las propias vivencias y “leer” o interpretar esos relatos se convierte en una vía privilegiada para la producción de conocimiento. En el marco de los estudios sobre trayectorias educativas, este enfoque resulta especialmente relevante, pues posibilita reconstruir los itinerarios personales de los estudiantes en su paso por la universidad, comprendiendo cómo configuran sus experiencias y cómo interpretan los sucesos que marcaron su recorrido.

De acuerdo con Sautu (1999), la investigación biográfica permite articular tres elementos clave: en primer lugar, la existencia de un yo que protagoniza los sucesos y

procesos analizados; en segundo lugar, el reconocimiento de que estos procesos se inscriben en contextos socio-histórico y políticos diversos; y, en tercer lugar, la identificación de puntos de inflexión (institucionales, contextuales o personales) que marcan transformaciones en la trayectoria de los sujetos. Es decir, a través de esta metodología es posible reconstruir la trama que vincula las biografías personales con su entorno o dar cuenta de las relaciones macro-meso-micro y estructura-agencia (Sautu, et al., 2020).

Desde la teoría de la práctica de Bourdieu, el método biográfico permite evidenciar cómo el habitus de los estudiantes se conforma y transforma en su interacción con la universidad. En términos de Giddens, posibilita captar el juego entre agencia y estructura en la producción de trayectorias. Por su parte, la perspectiva de la complejidad contribuye a comprender la interconexión de niveles micro, meso y macro en los procesos educativos, mientras que el enfoque decolonial permite cuestionar los dispositivos de poder y exclusión/desigualdad que atraviesan estas experiencias.

En el marco de este enfoque, optamos por la realización de entrevistas biográfico-narrativas, una estrategia que, como plantea Sautu (2020), permite reconstruir trayectorias y comprender la capacidad de agencia de los sujetos dentro de los marcos de acción establecidos por los sistemas sociales. Estas entrevistas posibilitan acceder a relatos en primera persona donde los entrevistados describen selectivamente sus experiencias y las interpretan, generando narraciones que emergen en la intersección entre los actores sociales y la historia. Por ende, a través de estas entrevistas resulta posible entramar prácticas, experiencias, percepciones e interpretaciones, como también recuperar la dimensión temporal y espacial/contextual.

Bolívar, Domingo y Fernández (2001) argumentan que la narrativa consiste en la reconstrucción de la experiencia a través del lenguaje, al mismo tiempo que, a través de un proceso reflexivo las personas otorgan significado a lo vivido. La entrevista biográfico-narrativa no se limita a recuperar hechos cronológicos, sino que busca comprender cómo los estudiantes narran sus recorridos, qué elementos resaltan, cómo resignifican su paso por la universidad y qué sentidos construyen en torno a su experiencia educativa.

Así pues, en el marco de estos encuentros dialógicos, en el sentido atribuido por Vain (2022), reconstruimos trayectorias educativas a partir de una narrativa compartida entre cada estudiante y yo. Estas historias no solo permitieron reconstruir experiencias individuales, sino que también evidenciaron cómo lo personal, lo institucional y lo social se entrelazan en cada recorrido universitario.

Una primera característica que vincula las trayectorias educativas con el enfoque biográfico-narrativo es el paso del tiempo como eje transversal (Sautu, 1999; Terigi, 2009; Vain, 2022). En algunos casos, reconstruimos recorridos de unos pocos meses o un año, mientras que en otros se rastrearon historias de hasta 36 años. Pudimos evidenciar cómo cada estudiante apelaba a su memoria para traer al presente sucesos pasados, intentando no solo narrarlos, sino también comprenderlos y resignificarlos (Barrera Quiroga, Pulido Sánchez y Bautista Gómez, 2022). No se trataba únicamente de relatar hechos, sino de poner en palabras sentires, deseos y proyecciones. De este modo, la narración integraba el pasado, el presente y el futuro en un mismo acto, situando cada experiencia individual en un contexto institucional y social más amplio.

Por ejemplo, un estudiante relató el fallecimiento de su compañera de vivienda. Más allá del dolor subjetivo que esta pérdida le generó, su historia tomó una dimensión institucional al contar cómo, en pleno contexto de pandemia, pudo tramitar una residencia estudiantil a través de la Secretaría de Bienestar de la UNRC. En otra historia,

una estudiante compartió su sentimiento de pertenencia a la universidad a partir de un suceso concreto: la toma del edificio en 2018. Su relato no solo reconstruía su experiencia personal, sino que permitía comprender el clima político y social de ese entonces. ¿Qué significó para ella la toma? ¿Qué representó este acontecimiento para la universidad? ¿Qué implicó, a nivel nacional, la toma de universidades públicas a lo largo del país?

Además de la dimensión temporal, las narrativas también evidenciaban la importancia del espacio en las trayectorias estudiantiles. Si bien la universidad está situada en un territorio específico, los relatos de los estudiantes daban cuenta de los múltiples recorridos que conectan distintos territorios. Un claro ejemplo es el de una estudiante que dejó su hogar en Jujuy para estudiar en la UNRC, o el de quienes, como parte de la propuesta curricular de carreras como Geología, realizan viajes educativos al sur del país. A su vez, en el ámbito local, la universidad se convertía en un punto de conexión con otros espacios. Varios relatos evidenciaron cómo, al transitar la universidad, los estudiantes se acercaban a barrios y territorios de la ciudad que antes desconocían, y cómo estas experiencias, junto a otros actores (sociales), fueron movilizadoras de una formación más integral, en el sentido de conjugar aprendizajes académicos y científicos propios del plan de estudios, con saberes experienciales, prácticos y colectivos, producto de la vinculación con comunidades y organizaciones sociales.

Asimismo, la articulación entre lo singular/familiar, lo institucional y lo contextual se manifestó en múltiples historias. Por ejemplo, muchos estudiantes mencionaron el papel fundamental de políticas públicas y programas de acompañamiento, como la beca económica de la universidad, el Progresar y la beca Manuel Belgrano (del estado nacional) o el Boleto Educativo Gratuito (del estado provincial). Para quienes atravesaban situaciones socioeconómicas adversas, estos programas no solo favorecían su continuidad en la universidad, sino que se convertían en un pilar esencial en la configuración de sus trayectorias.

Otro aspecto clave del trabajo con narrativas fue el proceso de reflexión, análisis e interpretación que los estudiantes realizaban sobre su propio recorrido y sobre la universidad misma (Barrera Quiroga, Pulido Sánchez y Bautista Gómez, 2022). En algunos casos, a partir de sus relatos advertían ciertas situaciones consideradas injustas y procedían a problematizarlas. Por ejemplo, estudiantes de carreras altamente masculinizadas denunciaban prácticas de desigualdad y discriminación hacia mujeres. Otros señalaron cómo la burocracia institucional no siempre se adecúa a las normativas vigentes en materia de derechos para el colectivo LGBTIQ+. Sin embargo, este análisis crítico no quedaba solo en la reflexión individual: en más de una oportunidad, los estudiantes relataban su participación activa o capacidad de agencia en la transformación de estas realidades a través de organizaciones estudiantiles, proyectos institucionales o espacios de militancia social y comunitaria (Sautu et. al, 2020; Giddens, 1998).

Hay coincidencia entre los autores con quienes venimos intercambiando en que, tanto las trayectorias como las narrativas que las reconstruyen se caracterizan por la presencia de puntos de inflexión: momentos o sucesos que interrumpen el devenir del recorrido y generan transformaciones significativas, ya sea en el plano personal, institucional o social. Durante las conversaciones, pudimos identificar múltiples ejemplos de estos puntos de inflexión, así como su carácter multidimensional y los modos en que atraviesan la vida de los estudiantes.

Uno de los relatos más representativos de esta dinámica fue el de un estudiante que, en un mismo día, perdió su trabajo, su vivienda y su lugar en la universidad. Al quedarse sin

empleo, se vio obligado a dejar el alquiler y volver a su ciudad de origen con su familia. Esto significó, a su vez, interrumpir sus estudios. Sin embargo, tiempo después regresó con la intención de rendir algunos finales y, en ese reencuentro con la universidad, se cruzó con compañeros que le ofrecieron un espacio compartido para vivir. Poco después, consiguió un nuevo trabajo y logró continuar en la vida académica. Su trayectoria, entonces, estuvo marcada por una interrupción abrupta, pero también por un proceso de reconstrucción.

Los puntos de inflexión marcan giros en las trayectorias educativas, generando cambios en las decisiones, en la percepción de la universidad y en la forma en que les estudiantes concebían pasado-presente-futuro. Sin embargo, estos puntos de inflexión entrañan una lógica de complejidad, es decir, se entrelazan a otras dimensiones o aspectos que tienden a neutralizar o potenciar tales acontecimientos configurando diversas tipologías de trayectorias, aquí reside nuestra atención en esta investigación.

Para desencadenar tales narrativas se requería de algún puntapié; en algún momento fueron preguntas establecidas por mí como investigadora en base a los objetivos de la investigación, si bien tenían la característica de ser preguntas abiertas a partir de las cuales se abordaban distintas temáticas o momentos de ese recorrido, me interpelaba la posibilidad de que mis preguntas dirigieran las respuestas de les entrevistades, dado que, como advierte Guber, el discurso de quien entrevista proyecta sus propios supuestos, lo que puede cerrar el universo de sentidos de les sujetos (2013). En búsqueda de una estrategia que permitiera una reconstrucción más espontánea y menos condicionada, me encontré con experiencias de investigación que trabajaban con fotografías. Recuerdo, en particular, una escena en la que, como docente, ingresé a un aula y observé a una estudiante sentada en su banco, rodeada de materiales de estudio: un cuaderno, una lapicera, un mate y un termo. La estudiante tomó una fotografía de ese espacio, que incluía parte del aula, otros bancos, el escritorio docente y una porción del pizarrón. Probablemente, la imagen sería compartida en redes sociales junto con un comentario y la ubicación que diera cuenta del contexto de la UNRC. Este episodio me llevó a considerar la potencialidad de la fotografía como recurso para la investigación, como herramienta metodológica con el propósito de enriquecer la producción de datos y propiciar un diálogo más profundo con les entrevistades.

Tal como han señalado Moreno Gómez (2013) y Ameigeiras (2019), la fotografía ocupa un lugar central en la vida cotidiana y constituye un recurso con gran potencial en la investigación social y educativa, puesto que, en la actualidad, debido al desarrollo tecnológico, se ha multiplicado el uso social de las fotografías; son producidas por casi la mayoría de las personas, sin distinción de edad, grupo social ni campo de acción; circulan en ámbitos artísticos, lúdicos, medios de comunicación, redes sociales y también en el académico, por lo que configuran elementos inescindibles de la trama socio-cultural y; aportan valiosa información visual respecto de las representaciones de sujetos, de acontecimientos, de prácticas sociales y simbólicas.

La imagen no solo actúa como un disparador de la memoria, sino que también posibilita procesos investigativos más dialógicos y colaborativos, favoreciendo la construcción conjunta del conocimiento. A través de este recurso, se busca potenciar la voz de les estudiantes, acercándonos a sus modos de vivenciar y significar su trayectoria universitaria.

Coincidimos con los autores en que la fotografía no solo ofrece detalles empíricos de la vida cotidiana, sino que también aporta información valiosa sobre la trama sociocultural en la que se insertan las trayectorias educativas. Las imágenes permiten captar costumbres, estructuras de poder, relaciones sociales y contextos, funcionando como un

insumo que amplía la mirada sobre las condiciones que intervienen en los recorridos de los estudiantes. Siendo así, el uso de las fotografías durante la entrevista narrativa evoca a la reflexión y problematización, aportando nuevos elementos que contribuyan a desentrañar la relación entre las dimensiones de las trayectorias educativas aquí estudiadas.

Inspirada por estas ideas, decidí incorporar el uso de fotografías en las entrevistas. Sin embargo, a diferencia de otras investigaciones etnográficas en las que quien investiga entrega cámaras a los participantes o captura imágenes durante el proceso, en este caso el objetivo era reconstruir trayectorias educativas, es decir, recuperar un periodo de tiempo y la experiencia pasada y presente, volver al inicio de la vida universitaria y recorrerla hasta el momento de la entrevista, con lo cual, en este caso, no era viable trabajar con las posibilidades mencionadas.

Así, la estrategia consistió en invitar a cada estudiante a seleccionar fotografías significativas de su recorrido universitario. De este modo, al momento de contactarles, no solo debía comentarles acerca del proceso de investigación en curso, sus objetivos y propósitos, y la relevancia de su participación y experiencia, sino también explicarles cómo habíamos pensado esa participación. Es decir, que además de la realización de una entrevista, se trabajaría con fotografías en su desarrollo. Esto implicaba un doble compromiso por parte de los entrevistados: no solo aceptar participar en la investigación mediante la entrevista, sino también tomarse el tiempo de buscar imágenes que representaran su trayectoria. Brindar su tiempo, compartir sus experiencias y, además, recolectar y poner a disposición de la investigación sus fotografías suponía un desafío para ellos. Era consciente de que la vida estudiantil, especialmente en el contexto actual, está atravesada por un sinnúmero de exigencias, ya que implica conjugar estudio, trabajo, cuidado, viajes, malestares, entre otras cuestiones. Por ello, debía ser muy respetuosa y agradecida por el tiempo que cada uno podía ofrecer, procurando adaptarme, en la medida de lo posible, a sus necesidades y requerimientos. Esto implicaba, por ejemplo, evitar contactarlos en períodos de exámenes, realizar entrevistas en horarios nocturnos o los fines de semana, y darles un margen entre el primer contacto y la entrevista para que pudieran buscar las fotografías con tranquilidad.

La consigna para la selección de fotografías era abierta: los estudiantes debían escoger aquellas imágenes que consideraran significativas, sin limitarse a experiencias positivas, sino también incluyendo momentos negativos o disruptivos. Además, al momento del contacto, se les comentaba el procedimiento para garantizar el anonimato y la confidencialidad de los datos, esto es, la utilización de técnicas como el pixelado o la eliminación de elementos identificatorios en las imágenes, a los fines de que pudieran seleccionar las fotografías con la tranquilidad de que su identidad y las de otros iba a estar resguardada.

Fuimos evidenciando que el proceso de selección de fotografías ya movilizaba en los estudiantes un trabajo reflexivo, implicando un primer reencuentro con su trayectoria, una re-visita a momentos y sentimientos. Evocar recuerdos y afectos era parte de esta experiencia, generando sensaciones como la nostalgia o la añoranza al re-encontrarse con personas, lugares y momentos que ya no estaban. Pero también significaba un encuentro con su propia imagen, con ese estudiante que fue, que hizo o vivenció determinada situación capturada en la fotografía. Por otro lado, para algunos estudiantes, este proceso previo también implicaba un trabajo de organización de las fotografías, aunque esto no formara parte de la consigna. Cuando en la entrevista se les preguntaba por cuál imagen querían empezar, nos dimos cuenta de que algunos las

habían ordenado cronológicamente, comenzando por sus primeros días en la universidad; otros optaban por un orden aleatorio, eligiendo la fotografía que más les resonara en ese momento, mientras que algunos preferían iniciar con la primera que habían enviado o simplemente respondían: “por cualquiera, elegí vos”. Este modo de organizar las imágenes evidenciaba el sentido que les estudiantes le atribuían a su recorrido, más allá de la linealidad o la cronología impuesta por los planes de estudio y las “carreras universitarias”.

Las entrevistas se iniciaban con una charla informal que permitiera generar confianza. Luego, se agradecía la participación y se explicaba nuevamente el propósito de la investigación. Tras la lectura y firma del consentimiento informado, se encendía la grabadora y se iniciaba la conversación con preguntas introductorias sobre la carrera estudiada, el año de ingreso, posibles discontinuidades y el lugar de procedencia y residencia. A partir de allí, la dinámica giraba en torno a las fotografías: la persona elegía una imagen, explicaba su significado, describía qué mostraba, quiénes aparecían y en qué contexto fue tomada.

Mi rol consistía en acompañar el relato con preguntas o comentarios que permitieran ampliar, describir o conectar aspectos del discurso. Una vez recorrido el conjunto de fotografías y sus relatos, si algún aspecto relevante para los objetivos de la investigación había quedado sin abordar, se incorporaban preguntas adicionales. El encuentro finalizaba con dos preguntas de reflexión. La primera buscaba indagar si la persona se había sentido o se sentía estudiante universitarie. En caso afirmativo, explorábamos el momento o la situación en que comenzó a identificarse como tal y las razones detrás de esa experiencia. También se indagaba si ese sentimiento se mantenía o si, en algún momento, había dejado de sentirse estudiante y por qué. Finalmente, conversábamos sobre cómo imaginaban un contexto que garantizara el derecho a la educación y acompañara las trayectorias estudiantiles, considerando lo compartido hasta el momento. De este modo, la reconstrucción de las trayectorias y la propia entrevista se configuraban como una co-construcción entre la narrativa estudiantil, las fotografías, mis comentarios y preguntas, y las reflexiones compartidas.

Este proceso no estuvo exento de desafíos. Si bien no era la primera vez que participaba en una investigación -y, por lo tanto, ya había realizado múltiples entrevistas, incluso había trabajado con estudiantes-, mi experiencia seguía siendo acotada. Además, entiendo que cada proceso de investigación aloja alguna novedad y trae consigo nuevos aprendizajes. En mis recorridos anteriores, el escenario era diferente. En entrevistas semiestructuradas, contar con un guion de preguntas me brindaba cierta seguridad, confianza y tranquilidad, ya que disponía de un marco claro sobre los temas a abordar. Al mismo tiempo, la escucha atenta resultaba clave para formular repreguntas, profundizar en aspectos emergentes introducidos por la persona entrevistada o clarificar puntos poco desarrollados, confusos o incluso contradictorios.

Particularmente, esta metodología implicó salir de mi zona de confort. En este enfoque, el “control” inicial del diálogo lo tenía la persona entrevistada, a partir de sus fotografías y narrativas. Esto me generaba nervios, ansiedad e incluso cierta inseguridad, pero también entusiasmo, ya que la estructura del relato emergía de la experiencia estudiantil, sin que yo definiera de antemano los temas a tratar. En consecuencia, era yo quien debía “acomodarme” a la situación de la entrevista y a la propuesta de los estudiantes. Además, el hecho de que los entrevistados no conocieran en detalle nuestros objetivos de investigación hacía que la reconstrucción de las trayectorias se diera de manera espontánea y no dirigida.

El orden de las fotografías también lo definía cada estudiante, por lo que no todas las entrevistas seguían la linealidad del tiempo cronológico ni la estructura del plan de estudios. Así, esas imágenes podían referir a alguna de las dimensiones en cuestión o no, lo que suponía un desafío para la escucha atenta. Esta debía permitirme conocer, comprender e interpretar los relatos de los estudiantes y, al mismo tiempo, introducir preguntas o comentarios que invitaran a incorporar en la narración aquellos temas objeto de estudio. A su vez, debía procurar no adelantar cuestiones que pudieran surgir más adelante con otras fotografías. Si bien en algunos casos accedía previamente a las imágenes, esto solo me permitía verlas, ya que no siempre lo que yo imaginaba o interpretaba de una fotografía coincidía con la mirada, interpretación o significado que le otorgaba el estudiante. Además, la foto podía representar o mostrar “algo”, pero la propia reflexión podía llevar la narración en otra dirección.

Así pues, cada entrevista, al igual que cada trayectoria, era singular y tenía características propias. Algunas eran más descriptivas, otras más explicativas o reflexivas. Mientras que algunos estudiantes podían reconstruir un largo período de tiempo a partir de una sola imagen -sus prácticas, el ingreso y primer año-, otros remitían a un instante preciso, como rendir un examen o aprobar un final. Asimismo, una misma fotografía podía dar lugar a la exploración de múltiples aspectos, mientras que en otros casos un mismo aspecto se reiteraba en varias imágenes. Cuando un tema aparecía en más de una foto, era necesario desentrañar dicha cuestión, ya que probablemente allí se manifestaba un punto de inflexión en la trayectoria (en el sentido de Sautu, 1999).

Si bien fui construyendo aprendizajes y estrategias entrevista tras entrevista, el proceso de transcripción evidenció algunos desafíos. Por ejemplo, en ocasiones di por supuesto ciertos comentarios sin profundizar en ellos o me enfoqué en un aspecto sin atender al entramado de dimensiones. También ocurrió que adelanté situaciones con alguna pregunta o comentario, introduje palabras ajenas al universo vocabular de la persona entrevistada o parafraseé un relato de manera que limitó nuevas interpretaciones.

Por otro lado, en varias ocasiones me vi interpelada por procesos de afectividad y afectación. Se sabe que los seres humanos no solo somos cuerpo y mente, sino también sujetos emocionales y relacionales. Sin embargo, aunque históricamente la universidad y la formación se han concebido desde la primacía de la mente y el raciocinio, las entrevistas estuvieron profundamente atravesadas por la afectividad. En este sentido, el giro afectivo ha puesto de manifiesto cómo las emociones intervienen en los procesos de producción de conocimiento, desdibujando la supuesta separación entre razón y afecto. Como sostienen Alí y Domínguez (2013), “el giro afectivo es la promesa cumplida del afecto ‘afectando’ todo lo que atraviesa, y esto incluye al nicho público del conocimiento (...) es entonces la emocionalización de la esfera académica” (p. 115).

El trabajo con fotografías hacía que los recuerdos cargados de emociones se hicieran presentes, generando una diversidad de sentires. Aparecían tristeza y llanto ante la imagen de una persona, mascota, lugar o identidad que ya no estaba, pero también emoción y alegría por la graduación de un compañero o por aprobar un final especialmente difícil. También surgían enojo, impotencia y sensación de injusticia ante situaciones académicas (como rendir reiteradamente una misma materia), institucionales (lidiar con trámites) o contextuales (como la toma de la universidad). Para quienes tenían trayectorias más extensas, emergía la añoranza por los primeros años, sentimiento que también afloraba al recordar compañeros que “quedaron atrás” o “dejaron”. Quienes llevaban menos tiempo en la universidad expresaban la esperanza de

llegar a las prácticas, cursar la materia que les interesaba o recibirse, aunque también manifestaban nervios e incertidumbre.

De este modo, tanto la entrevista como el trabajo con fotografías “afectaban” a los estudiantes y me “afectaban” a mí como entrevistadora. Nos conmovía(mos). En retrospectiva, siento que en algunos casos pude acompañar y alojar esos sentires, mientras que en otros quizá no. A veces, porque me proyectaba en esas situaciones, dolores o alegrías hasta el punto de mimetizarme; otras, porque el nerviosismo o la ansiedad por la entrevista en sí -especialmente en las primeras- me llevaban a “desconectarme” por momentos del aquí y ahora y de sus emociones.

Así, el trabajo con fotografías en el contexto de encuentros biográfico-narrativos no solo permitió reconstruir las trayectorias estudiantiles desde una perspectiva experiencial y situada, sino que también abrió un espacio de reflexión y resignificación para los mismos entrevistados. A través de sus imágenes y relatos, pudieron revisitarse su propia historia universitaria con nuevas preguntas y sentidos. Para mí, representó tanto desafíos como aprendizajes, desde mi lugar de investigadora en formación, docente y también estudiante universitaria que fui. Aprendizajes no solo sobre las trayectorias educativas y las implicancias del derecho a la educación superior en un contexto particular y en un tiempo histórico singular, sino también sobre los senti-saberes experienciales vinculados al trabajo metodológico y de campo.

Cabe ahora aludir al trabajo de análisis e interpretación de las narrativas, un proceso que conjuga aspectos epistemológicos, teórico-políticos y metodológicos. En este sentido, además de la reflexividad, resulta imprescindible explicitar los posicionamientos que guían este trabajo, reconociendo que no somos tabulas rasas. Sin embargo, por, sobre todo, el análisis requiere garantizar el respeto y la fidelidad hacia las experiencias y los senti-saberes compartidos y co-construidos con los estudiantes en el marco de las entrevistas, en tanto constituyen una pieza fundamental en la construcción de teoría.

Comprendemos que existen diversas maneras de abordar el análisis de datos cualitativos y que cada investigación, junto con los sujetos implicados, va “creando” artesanalmente estrategias que se ajustan a las singularidades del proceso. En este marco, es posible optar por un enfoque, método o procedimiento específico, o bien combinar perspectivas y modos de hacer.

Particularmente, en estos años de formación en el campo de la investigación en ciencias sociales y educación, fui “heredando” ciertas estrategias y modos de análisis provenientes de la Teoría Fundamentada en Datos (TFD). Hablo de herencia en el sentido de saberes y experiencias que se transmiten -oral y prácticamente- de generación en generación y entre pares en los equipos de investigación. A su vez, mi participación en la cátedra Seminario de Investigación me permitió aproximarme y construir conocimientos a partir de la lectura de diversos manuales metodológicos, los cuales suelen incluir capítulos dedicados al análisis de datos en investigación cualitativa. Adicionalmente, la participación en cursos y seminarios de posgrado, así como en congresos y jornadas de investigación, enriqueció mi formación teórico-práctica. Sin embargo, al reflexionar sobre estas experiencias, advierto que, en la mayoría de los casos, se comparten proyectos de tesis o investigación con sus respectivos resultados preliminares o finales, pero pocas veces se explicita en detalle el proceso de análisis e interpretación de la información. Incluso en aquellos espacios donde circulan cuestiones vinculadas a la “cocina de la investigación”, el tiempo destinado a compartir estos procedimientos suele ser acotado, priorizándose aspectos como la formulación de objetivos, la construcción del marco teórico, el trabajo de campo o la presentación de informes.

De este modo, aunque el análisis de datos constituye parte fundamental del proceso investigativo y existen múltiples bibliografías y herramientas tecnológicas o software que “agilizan” ciertos procedimientos, desarrollar saberes y prácticas en torno a su abordaje no resulta una tarea sencilla. Por ello, en mi caso, valoro profundamente el acompañamiento no solo conceptual, sino también experiencial, de mi directora de tesis, así como las sugerencias y recomendaciones de quienes integran comisiones de evaluación de proyectos, cursos y seminarios. Sus orientaciones han posibilitado tanto la ampliación de mis lecturas como el ejercicio de la creatividad para adecuar e integrar estrategias metodológicas de análisis.

Entonces, estamos llevando a cabo el análisis de las narrativas siguiendo los aportes y procedimientos de la Teoría Fundamentada en Datos (TFD). Según Strauss y Corbin (2002), esta metodología implica la construcción de teoría a partir de datos recopilados de manera sistemática y analizados a través de un proceso de investigación. En este enfoque, la recolección de datos, el análisis y las construcciones conceptuales emergentes mantienen una estrecha relación.

En la búsqueda de organizar y recuperar toda la información brindada por cada una de las estudiantes llevamos adelante procesos de codificación abierta y axial, con el propósito de construir categorías analíticas. Las mismas son entendidas como conceptos derivados de los datos, los cuales representan fenómenos y éstos son ideas analíticas pertinentes que emergen de nuestros datos y describen las problemáticas y temáticas en estudio (Strauss y Corbin, 2002).

Desde la perspectiva de tales autores, la codificación es un proceso dinámico y fluido. En primer lugar, la codificación abierta “es el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002, p. 110). Posteriormente, la codificación axial permite establecer relaciones entre categorías y subcategorías, organizando los conceptos en torno a un eje central y vinculándolos a partir de sus propiedades y dimensiones.

En síntesis, cada una de las entrevistas fue grabada y luego transcrita. El hecho de ser una misma la que llevó a cabo esos encuentros dialógicos con las estudiantes favoreció un primer acercamiento y conocimiento de sus trayectorias. Durante el proceso de transcripción, la escucha y las primeras lecturas movilizaron los primeros análisis y reflexiones. A su vez, el intercambio de opiniones y comentarios sobre las entrevistas y algunas características de las trayectorias con mi directora de tesis enriqueció esas primeras interpretaciones. Cabe destacar que la realización de las entrevistas, su transcripción y el análisis preliminar, se integraban en un mismo proceso dinámico y retroalimentado, lo que permitió ajustar la realización de nuevas entrevistas y la profundización de los procedimientos analíticos.

Una vez transcrito el material pusimos en marcha procedimientos para “reducir” el caudal de información, organizarla y sistematizarla, lo que nos llevó a la lectura minuciosa de las entrevistas, a los fines de etiquetar o codificar fragmentos textuales. Durante este momento, analizamos oraciones y párrafos, extrayendo las ideas centrales y asignándoles nombres o etiquetas que sintetizaran su contenido. Seguidamente, a partir de los datos, construimos las categorías analíticas y establecimos las relaciones con sus sub-categorías. Una vez llegada a esta instancia es que pudimos realizar el proceso de integrar las categorías, permitiendo una comprensión más amplia y articulada de las trayectorias educativas.

A su vez, nos valemos de los aportes de Bolívar, Domingo y Fernández (2001) sobre el análisis de datos (auto)biográficos, en función del tipo de entrevista utilizada en esta

investigación. En particular, realizamos un doble análisis: vertical o de cada trayectoria estudiantil y horizontal o comparativo.

El primero focaliza en la singularidad de cada historia educativa, considerando los soportes estructurales de cada relato educativo como caso singular. Clasificamos, comparamos y sintetizamos por medio de categorías de análisis de contenido, atendiendo, por un lado, a la cronotopografía de tiempos y espacios diacrónicamente ordenados, por otro, a universos de creencias (valoraciones acerca de las primeras). A partir del estudio vertical se configuran perfiles biográficos estudiantiles, identificando configuraciones particulares en cada trayectoria, así como su(s) punto(s) de inflexión.

Durante el segundo tipo de análisis, comparamos los distintos perfiles educativos para identificar patrones concurrentes, temas comunes o regularidades, solapamientos y divergencias en las trayectorias estudiantiles. Este análisis nos permitió evidenciar regularidades y diferencias en la manera en que los estudiantes transitan por la universidad y se relacionan con su entorno académico, institucional y social. Entonces, a partir de este análisis identificamos tipologías de trayectorias y características recurrentes de cada una. Ambos tipos de análisis, confluyen, según Bolívar, Domingo y Fernández (2001) en la elaboración por parte de quien investiga de un nuevo relato o historia de la vida educativa estudiantil, que es propiamente el informe de investigación. Por cuanto, a través de este enfoque, no sólo se reconstruyen las trayectorias individuales, sino que también se integran en un marco interpretativo más amplio, permitiendo comprender las dinámicas y complejidades estructurales y subjetivas que configuran la experiencia universitaria.

Tramas y sentidos: perfiles y dimensiones de las trayectorias educativas en la UNRC

Acorde al proceso de análisis llevado a cabo, presentamos de manera sintética, y a modo de ejemplo, dos perfiles estudiantiles (análisis vertical) y un esquema (análisis horizontal) que resume las principales dimensiones entramadas en la configuración de las trayectorias educativas estudiantiles en el marco de una universidad pública.

Perfil 1: Entre la pertenencia y la ruptura: vínculos, desigualdades y desilusiones en una trayectoria universitaria.

La estudiante ingresó a la carrera Medicina Veterinaria en el año 2013. Se mudó de San Luis a la Ciudad de Río Cuarto para poder cursar. La elección de la carrera estuvo motivada por su gusto y cercanía con los animales, a su vez, optó por la UNRC por su carácter público. Durante los primeros días se hizo de amistades que acompañaron durante toda su trayectoria. Incluso llegó a compartir vivienda con compañeras de la carrera. Destaca la importancia de los grupos de pares y de los momentos de recreación y disfrute, a los que describe como típicos de esa carrera. Menciona el gran tiempo dedicado al estudio, por tratarse de materias “largas y pesadas”, asimismo, por no contar con una “base del secundario” en lo referido a materias específicas. Sin embargo, “aprobaba y promocionaba todo”, le iba bien, en términos académicos. El punto de inflexión está dado por las prácticas que realizaban en distintas asignaturas, en las que comienza a desilusionarse y perder la sensibilidad, debido al trato que se tenía con los animales y a “ciertas actitudes” de los docentes. Sumado a esto, se encuentra la diferencia que realizaban algunos profesores entre los estudiantes provenientes o con campo y quienes venían de la ciudad, al igual que entre varones y mujeres, estas diferencias redundaban en prácticas desiguales hacia unos y otros. Adicionalmente, en el Centro de Estudiantes tampoco encontraba acompañamiento “estaban en la misma” que los profesores. Experiencia similar le ocurrió con el área de Asesoramiento Pedagógico



de la Facultad. Estas vivencias rememoraron situaciones previas en su transcurso por la escuela secundaria. Todo ello desencadenó problemáticas de salud mental, las cuales fueron abordadas por profesionales fuera de la universidad. Paralelamente, recurrió al área de Orientación Vocacional de la UNRC. A partir de lo cual, reconfigura su proyecto de vida, estudiando otra carrera en su lugar de origen, la cual ejerce en el momento de la entrevista.

Perfil 2: Entre desafíos y reconstrucciones: vocación, interrupción, vínculos y participación.

La estudiante, oriunda de Río Cuarto, ingresó a la carrera Licenciatura en Geología, en el año 2020. Luego, en el año 2021 decide comenzar, Ingeniería en Energías Renovables, en la Facultad de Ingeniería. Sus inicios en la vida universitaria estuvieron marcados por la situación de pandemia, la cursada virtual y los desafíos que ésta suponía en una casa compartida con otros integrantes de la familia que también estudiaban y compartían espacios y dispositivos. El punto de inflexión lo encontramos en el año 2022 cuando tuvo que dejar la universidad, puesto que había comenzado a vivir sola, para lo cual necesitaba trabajar. Esta situación la llevó a priorizar el trabajo, sumado a ello, algunas cuestiones vinculadas a salud mental (ocasionadas por la situación de pandemia y los parciales), la llevaron a no inscribirse ni cursar durante el segundo cuatrimestre de ese año. Aunque finalmente renuncia a uno de sus trabajos, vuelve a vivir con la familia. Retoma la cursada en el año 2023, conjugando estudio y un trabajo durante los fines de semana. Expresa que encontró obstáculos para acceder a la beca económica de la universidad. Sin embargo, en este recorrido destaca el acompañamiento pedagógico y afectivo de los docentes, como también los grupos de pares que ha conformado en ambas carreras. A su vez, argumenta que son carreras elegidas a raíz de procesos de orientación vocacional, y se apasiona con las temáticas que abordan. Por otro lado, su trayectoria educativa está fuertemente atravesada por la participación. Lo hace en la Agrupación de Estudiantes de Geología y en los Centros de Estudiantes de Exactas y e Ingeniería, a través de la agrupación Dinámica estudiantil. Valora el acompañamiento de estas agrupaciones en su recorrido educativo, tanto en lo referido a grupo de pares, la construcción de lazos de amistad y acompañamiento académico, como en los recursos que ponen a disposición estos espacios (biblioteca, pizarrón, lugar de estudio). Se trata de una estudiante que es primera generación, lo que interfiere en la comunicación con sus familiares, al no tener ellos experiencia o conocimiento de la vida universitaria.

Por otro lado, a partir del análisis horizontal de las narrativas identificamos diferentes dimensiones que configuran y diferencian las trayectorias estudiantiles. Circunstancialmente ubicamos a esas trayectorias en tres tipologías, 11 continuas, 7 discontinuas y 8 de desafiliación. Los estudiantes que integran las tres tipologías de trayectorias presentan diversas características en relación con el acceso a becas, el género, la facultad de pertenencia y el lugar de procedencia. En las trayectorias continuas, predominan quienes no accedieron a la beca económica de la UNRC (8 de 11), siendo mayormente mujeres (6), junto a 4 varones cis y 1 varón trans. Se distribuyen entre diferentes facultades, con mayor presencia en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) y la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales (FCEFQyN). En términos geográficos, la mayoría proviene de Río Cuarto (5), seguidos por estudiantes de otras localidades de la provincia de Córdoba (3) y de otras provincias (3). En las trayectorias discontinuas, también predominan quienes no accedieron a la beca (5 de 7), con una composición mayoritariamente femenina (6 mujeres y 1 varón cis). La distribución por facultades muestra mayor representación en Ingeniería (FI) y Agronomía y Veterinaria (FAyV), mientras que, en términos de procedencia, se observa mayor diversidad, incluyendo un caso de otro país. Finalmente, en las trayectorias de

desafiliación, la mayoría tampoco contó con la beca económica (6 de 8), con una distribución de género que incluye 4 mujeres, 3 varones cis y 1 varón trans. Se presentan principalmente en la Facultad de Ciencias Humanas y en Ciencias Económicas (FCH y FCE), y en términos de procedencia, la mayoría proviene de la provincia de Córdoba (4), seguida por estudiantes de Río Cuarto (2) y de otras provincias (2).

En el esquema que sigue presentamos algunas dimensiones que configuran las experiencias del estudiantado de la UNRC, cabe aclarar que sólo a fines ilustrativos se presentan de manera aislada, dado que, como quedó evidenciado en los perfiles construidos a partir del análisis vertical, se trata de trayectorias atravesadas por la inter-definición de múltiples y heterogéneos aspectos.



Hilos de sentido: reflexividad, experiencia y afectividad en la construcción de trayectorias educativas. Conclusiones

Finalmente, podemos decir que estos conocimientos co-construidos asumen ciertas particularidades:

Se han construido a partir de la reflexividad: dicha cualidad permite dotar de movimiento y dinamismo a la estructura social y hablar de estructuración (Giddens, 1998). Involucra tanto la conciencia discursiva como la acción. Siendo así, en el momento de la acción los agentes son capaces de pensarse a sí mismos y tienen la posibilidad de transformar la acción individual al mismo tiempo que la están realizando; de este modo la acción individual adquiere implicancias sociales. Desde una perspectiva similar, Duque et al. (2016) destacan la reflexividad como clave en la construcción de subjetividades políticas, permitiendo que la propia actividad se convierta en objeto de análisis y posibilite transformaciones subjetivas. En este sentido, la narrativa funciona como una vía privilegiada de reflexión que facilita la comprensión y reinterpretación de la acción humana y social (Lara-Salcedo, 2010, en Duque, et al., 2026)

Sostenemos que la reconstrucción de las trayectorias educativas a través de entrevistas biográfico-narrativas motivó en los estudiantes procesos reflexivos que les permitieron pensar(se), describir, explicar y otorgar significados a sus experiencias universitarias. A la vez, evidenció la relación entre cada estudiante y su recorrido académico con la institución y el contexto sociohistórico en el que participa y al que contribuye a construir. Este proceso de reflexividad, tanto personal como social, favoreció, a su vez, procesos de concienciación, en los cuales se pone en cuestión el propio lugar en el mundo social (y educativo), como también el tipo de sociedad (y universidad) que se desea construir, siendo protagonista.

Conocimientos construidos desde la experiencia, la afectividad y el punto de vista de los actores: los estudios feministas, decoloniales y críticos han permitido ampliar las perspectivas teóricas en las ciencias sociales y humanas, dando lugar a la experiencia, la creatividad, la complejidad y los sistemas no lineales como fuentes legítimas de conocimiento. Desde esta mirada, el punto de vista de los actores cobra centralidad como productora de aprendizaje con una enorme potencia para construir saberes (López Sánchez, 2023). Así, “el mundo de los significados, ordenado por las ideas, los pensamientos y los valores, fue abriendo paso a la dimensión sensible que también las constituye. El actor social ahora no solo es consciente, sino también sentiente (...)” (p. 273).

En consonancia con esta perspectiva, Morin (1999, 2005) critica el paradigma de la simplificación propio de la modernidad occidental, caracterizado por la disyunción, la reducción y la abstracción, y propone una epistemología de la complejidad basada en la rearticulación entre razón y sentires, la recursividad y la hologramática. En síntesis, se trata de un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, que integra lo racional, lo lógico y lo empírico, apostando por un saber no parcelado ni reduccionista, y reconociendo la inacababilidad, incompletitud e incertidumbre inherentes a todo conocimiento.

Así pues, fueron las experiencias vividas y sentidas de los estudiantes las que, a través de la narración y la reflexividad, permitieron describir trayectorias, caracterizar momentos clave, nombrar acontecimientos significativos, reconocer decisiones y acciones, y construir relaciones entre actores, instituciones y contextos.

Referencias bibliográficas:

- Ameigeiras, A. (2019). La fotografía en la investigación cualitativa: entre la sociología y la antropología visual. En Estrategias de investigación cualitativa. Volumen II. Irene Vasilachis de Gialdino (coord.). Editorial Gedisa, S.A. Buenos Aires.
- Barrancos, D. (2019) “Las ciencias sociales en la encrucijada actual. Aportes y potencialidades de nuestro campo para complejizar la realidad”, en: Dora Barrancos. Devenir feminista. Una trayectoria política-intelectual, Martín, A. L. y Valobra, A. M. (comps.), Buenos Aires: CLACSO, pp. 649-658.
- Barrera Quiroga, D., Pulido Sánchez, M. y Bautista Gómez, S. (2022). La investigación narrativa en la educación. RAIN, Vol.2, N°4, Julio-diciembre, 2022.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología. Editorial La Muralla, S.A. Madrid.
- Bourdieu, P. (2007). El sentido práctico - 1a ed. - Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2007. / / 456 p.; 23x16 cm. Traducido por: Ariel Dillon / / ISBN 978-987-1220-84-7. 1. Sociología. I. Ariel Dillon, trad. II. Título CDD 301
- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas.

- Trayectorias Universitarias, [S.l.]. Vol.2. Nº 3. Consultado 12-3-2018 en <http://old.revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019/2769>
- Castro-Gómez, S. (2007). “Decolonizar la universidad. La Hybris del punto cero y el diálogo de saberes”. En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. pp. 79-91. Bogotá: IESCO-Pensar-Siglo del Hombre.
- Estepa, C. y Maisonnave, M. (2020). Discusiones y estrategias en torno a la democracia, los derechos humanos y el estado. En Derechos Humanos desde América Latina: discusiones y estrategias actuales. Marcelo Andrés Maisonnave ... [et al.]; compilado por Marcelo Andrés Maisonnave; Constanza Estepa. -1a ed- Rosario: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario, 2020.
- Gándara Carballido, M. E (2019). Los derechos humanos en el siglo XXI: una mirada desde el pensamiento crítico. -1a ed- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. Libro digital, PDF
- García, R. (2006). Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria. Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. (1998). La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración. Buenos Aires: Amorrortu.
- Greco, M. B. (2015). Trayectorias de vida-trayectorias educativas: desafíos para pensar la institución del sujeto desde la psicología educacional. En Reflexionando las disciplinas. Bogotá: UNIMAR.
- Maffía, D. (2007). Epistemología feminista: la subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. En Revista Venezolana de Estudios de la Mujer, vol. 12, no. 28, pp. 63-98
- Mignolo, W. (2010). Desobediencia Epistémica, Buenos Aires, Ediciones del Signo.
- Moreno Gómez, W. (2013). Fotoetnografía educativa: una ruta para comprender la cultura corporal escolarizada. Revista Iberoamericana de Educación Nº 62 (2013), pp. 119-141 (ISSN 1022-6508) - OEI/CAEU
- Morin, E. (2005). Introducción al pensamiento complejo, Barcelona, España: Gedisa
- Paparini, C. (2016). TRACES, Programa de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles en la UNCuyo 2012-2014. Una experiencia para ampliar el derecho a la educación superior. Cap.13. En El derecho a la Universidad en perspectiva regional / Adriana Chiroleu [et al.]; compilado por Damián Del Valle; Federico Montero; Sebastián Mauro. -1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC- CONADU: CLACSO, 2016.
- Platero, R. (L). (2014). Capítulo 4. ¿Es el análisis interseccional una metodología feminista y queer? En otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista.
- Pérez Serrano, G. (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos. La Muralla: Madrid.
- Previtali, M. (2013). Encrucijadas ético políticas en la construcción del conocimiento. Reflexiones a partir de una experiencia de investigación en una villa de Córdoba. En Paulín Horacio (coord.) Teorías e intervenciones en psicología social. Ed. Brujas: Córdoba. pp. 101-122.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Edgardo Lander (ed.), La Colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas. pp. 201-245. Caracas: CLACSO.
- Restrepo, E. (2018). Decolonizar la universidad. En Barbosa, Jorge Luis y Pereira, Lewis Investigación cualitativa emergente: reflexiones y casos. Sincelejo (Colombia): Cekar.

- Rivas-Flores, J. I., Márquez-García, M. J., Leite-Méndez, A. y Cortés-González, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 46-62
- Sautu, R. (1999). Estilos y prácticas de la investigación biográfica. En: *El método biográfico: la reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Sautu, Ruth [comp.]. Buenos Aires: Editorial de Belgrano, 1999. Pp-21-60
- Sautu, R., González, López y Damiani. (2020). La interpretación subjetiva de la historia. Las perspectivas macro, meso y microsociales en la investigación biográfica. En *Biografías y sociedad: métodos y perspectivas / Ernesto Meccia... et ál.; contribuciones de Rossi Carolina... et ál.; dirigido por Ernesto Meccia; prólogo de Juan Ignacio Piovani*. 1a ed. — Santa Fe: Ediciones UNL; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba, 2020. Libro digital, PDF (Cátedra) pp. 331-351.
- Terigi, F. (2009). La Inclusión Educativa: Viejas Deudas y Nuevos Desafíos. En *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC).
- Torres Carrillo, A. (2014). Producción de conocimiento desde la investigación crítica. *Nómadas* 40. Abril de 2014. Universidad Central. Colombia.
- Vain, P. (2022). El enfoque biográfico-narrativo y el estudio de las trayectorias estudiantiles universitarias. Dimensiones epistemológicas y metodológicas. *RAIN*, Vol. 2, N°4, Julio-diciembre, 2022.
- Vasilachis, I. (COORD.) (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa: Barcelona
- Zaffaroni, R. (2021). Las dos historias de los Derechos Humanos. En *La tecl@ eñe*.

Documentos consultados

- Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe). (2018). Documento final. Córdoba, Argentina: IESALC UNESCO.
- Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del estado en el nivel de educación superior. N° 27.204. (2015). Disponible en Texto completo | Argentina.gob.ar

Notas

¹ Licenciada en Psicopedagogía. Licenciada en Trabajo Social. Universidad Nacional de Río Cuarto. Doctoranda en Ciencias Sociales, UNRC. Docente en la Facultad de Ciencias Humanas, UNRC. daiyanabustos@hum.unrc.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0002-1221-3009>

³La experiencia narrada conjuga lo singular y lo colectivo: las decisiones y situaciones sobre las que se comparte y reflexiona son, en algunos casos, propias de la autora y tesista; en otros, se trata de cuestiones compartidas con la directora de tesis, así como con un colectivo más amplio (referentes teóricos con quienes dialogamos en esta producción). Por ello, esta narrativa combina distintos modos y tiempos de escritura, principalmente la primera persona del singular y la primera persona del plural.

⁴En el sentido de Sautu

⁵El problema del sexismo en ciencia no ha sido sólo, ni principalmente, el de establecer diferencias entre hombres y mujeres, sino fundamentalmente la jerarquización de esas diferencias, siempre desventajosas para el mismo género y que dio respaldo a una desigual repartición de los roles sociales. (...) Las mujeres no sólo son discriminadas sino también segregadas: marginadas a tareas rutinarias y lejos de la creatividad teórica (Maffia, 2007).

⁶Frente Sindical de Universidades Nacionales; Federación Universitaria Argentina (FUA); Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) (2024). *La universidad pública: base de la democracia y el desarrollo social* | CIN Frente Sindical de Universidades Nacionales; Federación Universitaria Argentina (FUA); Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) (2024).



JUEGO DE CUERDAS: CONFIGURACIONES NOVEDOSAS EN EXPANSIÓN.
NARRATIVA BIOGRÁFICA Y AUTOBIOGRÁFICAS DESDE EL DOCTORADO
EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

GAME OF STRING: NOVEL CONFIGURATIONS IN EXPANSION.
BIOGRAPHICAL AND AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVES FROM THE
DOCTORATE IN EDUCATION OF THE NATIONAL UNIVERSITY OF ROSARIO

JEU DE FICELLE : CONFIGURATIONS NOVATRICES EN EXPANSION.
NARRATIVE BIOGRAPHIQUE ET AUTOBIOGRAPHIQUES ISSUES DU
DOCTORAT EN ÉDUCATION DE L'UNIVERSITÉ NATIONALE DE ROSARIO

Marcela Beatriz Logran¹

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/xr6v3bml6>

Resumen

Este artículo emerge de un enredo narrativo vital y biográfico en constante expansión, un minúsculo entrenudo que deviene al cohabitar una investigación doctoral rizomática en los tiempos post-pandémicos del Capitaloceno. La virtualidad, como acelerador de la materialización de espacios de interconexión remota, puede generar sensaciones de confusión, pero también re-ensamblar posibilidades de encuentros desde relaciones de parentescos raros. En otras palabras, en lo remoto se extienden y enredan relaciones y significados que, al igual que en un juego de cuerdas, comprometen una tarea de cuidado y de responsabilidad lúdica con otros, anudando posibilidades de configuraciones novedosas entre mundos humanos y alteridades no humanas. Esta expansión biográfica y narrativa autobiográfica vital imagina, apuesta y co-crea desde modos de encuentro otros.

Palabras clave: juego de cuerdas;parentescos raros;expansión biográfica y narrativa autobiográfica

Abstract

This article emerges from an ever-expanding vital and biographical narrative entanglement, a minuscule *entrenudo* that comes into being by cohabiting a rhizomatic doctoral research in the post-pandemic times of the Capitalocene. Virtuality, as an accelerator of the materialization of remote interconnection spaces, generates sensations of acceleration and confusion, but also re-assemble the possibility of encounters with oddkin relations. In other words, relations and meanings extend and entangle, which, just like in a string figure game, commit to a task of *respons-ability* in a playful manner with others, knotting possibilities of novel configurations between human worlds and non-human alterities. This biographical and vital autobiographical narrative expansion imagines, bets on, and co-creates from other ways of encountering

Keywords: game of string;rare kinships;biographical expansion and autobiographical narrative.

Résumé



Cet article émerge d'un enchevêtrement narratif vital et biographique en constante expansion, un minuscule nœud qui devient en cohabitant une recherche doctorale rhizomatique dans les temps post-pandémiques du Capitalocène. La virtualité, en tant qu'accélérateur de la matérialisation d'espaces d'interconnexion à distance, peut générer des sensations de confusion, mais aussi ré-assembler des possibilités de rencontres à partir de relations de parentés rares. En d'autres termes, dans le distant s'étendent et s'enchevêtrent des relations et des significations qui, à l'instar d'un jeu de ficelle, engagent une tâche de soin et de respons-abilité ludique avec d'autres, nouant des possibilités de configurations nouvelles entre mondes humains et altérités non humaines. Cette expansion biographique et narrative autobiographique vitale imagine, parie et co-crée à partir de modes de rencontre autres.

Mots-clés : jeu de ficelle ; parentés rares ; expansion biographique et narrative autobiographique.

Recepción: 06/05/2025

Evaluado: 08/05/2025

Aceptación: 09/05/2025

Desenrollar los Hilados Doctorales: Enredos Remotos en Parentescos Raros

Este artículo presenta un avance de la tesis doctoral titulada "Trashumancias docentes: Intervenciones con el territorio del Conurbano Bonaerense". En este marco investigativo, dicho trabajo doctoral se inscribe en un estudio post cualitativo con enfoque en estudios interespecíficos y expansión biográfica narrativa y autobiográfica, el cual, desde la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, explora en el Distrito IV durante la década 2014-2024 aquellas comprensiones profundas capaces de entamar y vincular lo académico con el territorio.

De tal forma es que procura que se despliegue un enredo-desenredo narrativo biográfico y autobiográfico en expansión vital durante la fase de la post-pandemia por COVID-19 en la era del capitaloceno. Desde una conversación íntima y no lineal, volcada en el cuaderno de campo de la investigación doctoral, se recuperan encuentros virtuales que al desenrollar los entrenudos que se van desplegando rizomáticamente en lo remoto devienen en eventos².

En síntesis, en algunos pasajes emergen retazos narrativos en tanto que hológrafos en el registro doctoral del cuaderno de campo, evidencian hilados significativos con parentescos raros desde la web. Hilazas que se entrelazan, como en un juego de cuerdas donde algunos relatos interactúan, expandiendo historias y conexiones desde La Pampa hasta Salta, incluyendo el Conurbano Bonaerense. Este trabajo recupera estos hilos narrativos para prestar atención a los flujos y devenires de las configuraciones novedosas que desde la respons-habilidad, nos invitan a pensar con otrxs.

Doctorado Cyborg en la Difuminación de Fronteras

Las primeras décadas del siglo XXI nos encuentra habitando modos de existencias territoriales que involucran una aceleración en la "difuminación de las fronteras entre lo físico y lo no físico junto con una porosidad entre lo humano y la máquina"(Haraway,1991, pp. 8-27). Ambientes cotidianos donde los re-ensamblajes sociales cuya centralidad, en tanto conexiones concretas y mediaciones dan forma a situaciones y fenómenos otros (Latour, 2008, pp.311-344) que nos llevan a poder comprender aquella interrelación que se produce en la virtualidad y que componen, des-componen y re-componen efectos reales en nuestras vidas cotidianas.

Profundizando en esta idea, Donna Haraway en su publicación *Testigo_modesto@segundo milenio*(2004a) afirma que devenimos "simultáneamente en criatura orgánica y artificial, en un trans-sujeto" o cyborg, porque la automatización del trabajo, la sexualización de la máquina a través del lenguaje para la comunicación, la digitalización de la información hacen que en lo cotidiano se materialicen interrelaciones tecno-viviente (p. 29-37).

En este sentido "la materialización simultánea en los entornos remotos compromete experiencias vitales en lxs trans-sujetos (Haraway,2004a, 30-31) que pueden vivirse confusa como significativamente"(Haraway,2004a,30-31) y es aquí, donde exploramos con respons-habilidad, curiosidad y reciprocidad, algunas redes como "posibilidades de re-ensamblar lo social" (Latour,2008, pp.227-367) o como"parentescos raros", en tanto interrelaciones compañeras (Haraway, 2019, 2003). Encuentros remotos que convidan a desenrollar del hilo de historias, en tanto labor de pensar con otrxs el co-habitar el Doctorado.

Por ello preguntarnos, para enredarnos en conexiones ingeniosas y colaborativas que busquen aprender a estar verdaderamente presentes tanto en la virtualidad como en el cara a cara de lo diario, en un contexto, donde la virtualidad cobra cada vez mayor protagonismo, resulta crucial profundizar en la "nature culture" (Haraway,2004a, p.223-250) ese entramado complejo donde la naturaleza y la cultura, ambos se co-producen; y para ello nos valemos de Donna Haraway al explorar la habitabilidad de los mundos virtuales.

En Manifiesto Cyborg (2004b, p.27-34) la autora explora la habitabilidad de ellos en la nature culture, en tanto realidades sociales construidas sobre marcos tecnológicos e imaginativos. De esta manera nuestras experiencias en tanto intracciones dentro de estos espacios virtuales, son tanto reales en su impacto como ficticias en su naturaleza actante, por ello afirma:

"Las máquinas de finales del siglo veinte han vuelto completamente ambigua la diferencia entre lo natural y lo artificial, la mente y el cuerpo, lo autodesarrollado y lo diseñado externamente, y muchas otras distinciones que solían aplicarse a los organismos y a las máquinas. Nuestras máquinas son inquietantemente vivaces, y nosotros mismos, aterradoramente inertes"(Haraway, 2004c, p. 249-293).

Así pues, la difuminación de estas fronteras que describe Haraway tiene implicaciones directas en cómo entendemos la relación entre humanos y tecnología en los entornos educativos. La irrupción de las nuevas tecnologías, en tanto artefactos llenos de posibilidades como de desafíos en los entornos y ambientes educativos, destacan la creciente interconexión de humanos y tecnología, donde las máquinas parecen poseer agencia y nuestros cuerpos, mediados y extendidos a través de interfaces tecnológicas, hacen posibles los mundos virtuales.

Consecuentemente, la comprensión de esta nueva relación entre humanos y tecnología se vuelve fundamental al analizar, como bien señala Inés Dussel (2022), los desafíos pedagógicos ante el mundo digital, especialmente en relación con la pandemia y la post-pandemia, que traen la implementación y continuidad de modelos híbridos de aprendizajes y enseñanzas en que se entremezclan encuentros entre docentes y estudiantes (p.9), tanto en aulas de establecimientos educativos como en entornos remotos cargados de nuevas formas de producir intersubjetividades, corporalidades y conocimientos.

En este sentido, estos modelos combinan elementos de la educación presencial y a distancia, utilizando tecnologías digitales para complementar y transformar las prácticas pedagógicas tradicionales (Dussel, 2022, p. 37). Aquí lo híbrido deviene en la articulación de diferentes modalidades, tiempos y espacios de aprendizaje que se ven en la hibridación de lenguajes y formas otras de comunicación; al respecto la autora dice:

“Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han irrumpido en nuestras vidas de manera vertiginosa, modificando nuestras formas de comunicarnos, de trabajar, de aprender y de relacionarnos. En el ámbito educativo, su presencia ha sido cada vez más evidente, generando nuevas posibilidades y desafíos para los docentes y los estudiantes”. (Dussel y Quevedo, 2010, p. 9).

Por esta razón, el Doctorado como modelo híbrido de formación nos fue constelando a través de las materialidades sensibles otras. Fragmentos vitales, textualidades para la indagación y el descubrimiento junto a performances narrativas, auditivas, olfativas, sonoras y visuales en los encuentros presenciales. Circulando estaba, el posgrado entre diálogos de nuestras vidas que estaban viviendo-se allí. Entre la academia y el mar, un tiempo que iba escurriéndose, como un puñado de arena el habitar ese surgir de mundos mutuos.

La implementación de las TIC en la educación, tal como señalan Dussel y Quevedo en el mismo artículo, se reflejó de manera particular en la estructura y dinámica del Doctorado como un modelo de formación híbrido, porque en la medida en que la cursada presencial se escapaba de la riqueza de la co-presencia, la pericia lenta de la aceleración y materialización de espacios para interconectarse remotamente nos iban envolviendo en prospectos pixelados de encuentros desde lo remoto. Empezábamos a sucumbir ante la confusión, la desesperación y la desesperanza:

(...) “Estuve leyendo a Inés Dussel y a Carina Kaplan, no pude evitar pensar/me en la cursada del doctorado. Espacios híbridos constituyen las cursadas de la primera y segunda cohorte tiempos de pandemia y post-pandemia. Soñadores estudiantes del posgrado, atrapados en la virtualidad primero y devenidos en doctorandxs en la hibridez de la propuesta. Personas que al abrir la ventana de la casa o cruzar el pórtico de la puerta recibimos los rayos del cálido sol o la helada estival con diversos paisajes. Desde el norte al sur patagónico y desde países hermanos, somos individuos que atravesamos diferentes ámbitos académicos y trayectorias de formación. Hemos tenido momentos de encuentros festivos en la presencialidad al cursar en Mar del Plata, las clínicas y los Seminarios. Cara a cara. Nos conocimos a través de los tonos de voces y los gestos. Corporalidades que expresaban lo vital de los modos de existencia y de las historias vividas. El olorcito a café, los mates compartidos con galletas dulces o saladas en el pasillo. La cursada con aquella pregunta con la que iniciamos este trashumar docente doctoral ¿Qué me trajo hasta aquí? Y, a no olvidarse, también tuvimos encuentros virtuales. Esos que nos hacían permanecer prolongados tiempos en silencio. A veces apáticos. A veces curiosos. A veces confusos y nostálgicos. Deseosos y ávidos de los encuentros con abrazos. Quizá hasta atentos a media marcha, porque la grabación habilitaría un ver la clase, después. Confusión y desesperanza también tiñen los espacios. A medida que pasa el tiempo nos urge pensar formas de seguir juntxs, sabiendo que los

abrazos van a tardar, hay que buscar otros modos de estar siendo: Academia y mar". (...) ML, Cuaderno de Campo 29 de Octubre 2023.

En definitiva, se requiere de conexiones ingeniosas que propongan pensarnos desde la tarea (Cornetti, 2024, pp. 2-10). Labor que nos busca entrelazados y dispuestos a crear configuraciones novedosas entre materialidades sensibles, como si fueran entrenudos rizomáticos que nutren con miríadas temporales y espaciales, ensamblajes que incluyan humanos, alteridades no humanas. El desafío es colaborativo, es la búsqueda por suscitar respuestas potentes para reconstruir espacios y lugares de encuentro hilarantemente lúcidos que devengan en eventos generosos y amables (Taing, 2015, pp.36-52).

A Problemas Híbridos: Parentescos Raros

Al pasar los meses y las cursadas remotas, nos fuimos descubriendo en la necesidad de conocimientos enredados y mundanos compartidos del recordis, de aquel con-verse entre la academia y el mar. Materialidad sensible, que nos descubre en problemas: la necesidad de reciprocidades, colaboraciones y combinaciones inesperadas.

Así que había que pensar en seguir con el problema: en tiempos confusos, y de aceleración y desesperanza, no había que volverse más sensible sino aprehender a volverse más capaces. Pensar en cómo devenir-con; habitar rizomas de inter-relaciones y significados en rica co-presencias otras: encuentros de parentescos raros. Hacer un trabajo con colaboraciones bióticas y abióticas (Haraway, 2003, pp. 88-98), transformando encuentros remotos, en eventos amables, lúdicos y estéticos de creación e imaginación.

La tarea era generar parentescos raros en líneas de conexiones ingeniosas, con eso que teníamos, con lo remoto. Instaurar una práctica-conocimiento recíproco (Preciado, 2006, pp.29-37). Apostar a estar verdaderamente presentes en un tempo denso y de hibridez. Entonces la pregunta se planteaba en términos de ¿Cómo hacer de un grupo virtual algo más que la suma de las partes pixeladas en la computadora?.O, cómo tomando las ideas de Haraway en Seguir con el problema (2019), imaginar la posibilidad de convertir ese montoncito de gentes remotamente reunidas, en un evento que, al sumarse a proyectos tecnológicos, situados y simpoiéticos (pp.99-152), en su oficio docente, devengan en bricoleur que urden minúsculas cosas importantes.

Con-ver-saciones por redes sociales, por aplicaciones de mensajería instantánea, video encuentros, llamadas. Invitaciones con propuestas, buscando algo más que la suma de las partes. En la medida en que nos encontrábamos remotamente, hablamos de nuestros proyectos onto- epistémicos y académicos de creación de mundos, de sus direcciones, extravíos y bifurcaciones; fuimos descubriéndonos en la precariedad de la soledad académica: (...) "Venimos mensajeándonos con Vero. Coincidimos en leer a Braidotti. Estamos medio confundidas, sin saber para donde ir con las lecturas. El finde próximo vamos a armar un zoom para conversar" (...) ML, Cuaderno de Campo de Mayo 2024.

Había que traer el mar, resurgir mundos mutuos entablando colaboraciones profundas desde la respons-habilidad de enredarnos, de jugar a las cuerdas, donde cada una de las líneas desplegadas cuidadosamente, nos envolviera en configuraciones novedosas a través de lo remoto: (...) "Hoy, tuvimos una videollamada con Inocencia. Un placer inmenso antes las expectativas de juntarnos a conversar por medio de un espacio remoto. (...) de gran riqueza la posibilidad de pensar y enredarme desde los umbrales de su tesis. Más pistas por dónde seguir" (...) ML, Cuaderno de Campo, julio 2024.



Resultaba vital detenerse en la potencia de la expansión biográfica y autobiográfica, del sentido polifónico de los encuentros, de la urdimbre que iba armando y desarmando tramas entre la vida y la experiencia convivida (Porta, 2020. pp.1747-1764.).

Leer a Donna Haraway en su libro *Seguir con el Problema* fue el primer hilo tensado para armarnos colaborativamente en configuraciones novedosas. Sumar otras lecturas para el hilado de formas también eran bienvenidas. Verónica, estaba leyendo a Vinciane Despret, en un ejercicio ontoepistémico reflexivo de ser co-investigadora, de ese ejercicio de afectación, mientras yo reparaba en Bruno Latour en su insistencia de pensar cómo generar narraciones fuera del antropoceno y reensamblar lo social. En tanto Inocencia, nos arrimaba a los umbrales de su tesis, a su niña tesis y al amor por sus gentes.

Nuestros encuentros remotos devienen en tiempos de presencia y robustez. Trabajamos las conexiones a través de abrazos virtuales y proyectos diversos. Formamos figuras de cuerdas para modelar posibilidades y expandir mundos. Minúsculos entrenudos que en el rizoma de nuestra investigación, se extienden anudando encuentros en lo lúdico. Jugar no solo por jugar, sino jugar a desplegar las multiplicidades en los hilos de nuestras historias, apostando a la creación de formas compartidas: un modelo de pensamiento y de narración.

La teoría del juego de cuerdas desde Donna Haraway (2019, pp.31-47) “propone una visión del mundo donde las relaciones y las interconexiones son fundamentales”. Esta metáfora del juego de cuerdas nos invita a pensar en cómo los seres humanos y no humanos estamos entrelazados en una red compleja de interdependencias, porque estamos inmersos en un entramado de relaciones que nos constituyen y nos transforman constantemente.

Reunirnos con Verónica e Inocencia, cada una junto a su mate en sus respectivos escritorios o mesas, compartiendo pixeladas de vida. Encontrarse tras unos ventanales conurbanenses llenos de las luces y el ruido, una ciudad superpoblada. Verónica sentada con el fondo de paredes pálidas que evocan la calma detrás de las puertas pampeanas durante la siesta, y desde latentes parajes salteños, Inocencia nos abraza a través de unos hilos sonoros y vivaces. Estos entre hilados invitan a una comprensión más profunda, relacional y situada, a celebrar la vida. El juego de cuerdas nos recuerda que no habitamos la tesis en soledad, sino que estando inmersxs en entornos entramados de relaciones que nos afectan aún desde lo remoto.

El juego de cuerdas compromete una tarea de respons-habilidad en lo lúdico con otrxs, anuda posibilidades y configuraciones novedosas con los mundos humanos y alteridades no humanas, nos reúne y convoca para un evento en su triple sentido de figuración en tanto sistema de relaciones y pensamientos:

-->Primero, tenemos que sacar las fibras de los prácticos eventos cotidianos que nos llevan a pensar nuestra tesis doctoral, y en caso de Inocencia el después de la niña tesis y sus umbrales.

-->Segundo, lentamente nuestras charlas nos invitan a rastrear cuidadosamente para encontrar los nudos de nuestra práctica-conocimiento. Una vez detectadas, tensamos los hilos para descubrir los patrones cruciales, aquellos entre-nudos, y así armar figuras habitando los problemas de nuestras tesis en tiempos y lugares situados. Tirar de esos hilos doctorales, cómo un modo de rastreo.

-->Pasar al tercer lugar, implica hacer de esa figura de cuerdas un pasar y recibir, hacer y deshacer, tomar hilos y soltarlos. Es un momento del juego generoso y respetuoso, de mucha humildad intelectual, porque devenimos amorosamente capaces de decir y



escuchar desde el problema para habitarlo y así proponer nuevas figuras desde la responsabilidad de jugar con lxs otrxs. Es práctica y proceso en devenir de manera recíproca y colaborativa; en otras palabras es ir a la elaboración de configuraciones desde la Academia y el mar.

En definitiva, nuestros encuentros remotos devienen en tiempos colaborativos y robustos. A través de abrazos virtuales y proyectos diversos, trabajamos las conexiones, formando figuras de cuerdas para trenzar posibilidades y expandir configuraciones de mundos novedosos.

El juego de cuerdas y las configuraciones novedosas en tiempos virtuales desde Doctorado

Estos minúsculos entrenudos que se extienden en el rizoma de nuestros trabajos, desanudan encuentros lúdicos desde la responsabilidad de jugar con otrxs. Así, jugar al juego de cuerdas, más allá del mero acto, se convierte en un evento para tensar los hilos de nuestras historias, apostando por la creación de formas compartidas: un modelo de pensamiento y de narración para los tiempos del doctorado cyborg.

Creemos que se requiere de conexiones ingeniosas que propongan pensar desde la tarea en eventos amables, lúdicos y estéticos de creación e imaginación. Labor que nos busca entrelazados y dispuestos a crear configuraciones novedosas entre materialidades sensibles, como si fueran entrenudos rizomáticos que nutren con miríadas temporales y espaciales narrativas vitales, ensamblajes que incluyan humanos y alteridades no humanas. El desafío es colaborativo y desde la responsabilidad en la búsqueda de suscitar respuestas potentes y de cuidado para reconstruir espacios y lugares de encuentro hilarantemente creativos que devengan en eventos generosos y amables o como nos gusta a nosotrxs en configuraciones novedosas.

Referencias Bibliográficas

- Cornetti, B. (2024). *Taller las amigas: conversaciones entre Donna Haraway & Ursula K. Leguin* (Fanzine en pdf, #1). Rosario, Santa Fe: Librería La Baronesa.
- Dussel, I. (2022). ¿Estamos ante el fin de la escuela?: Transformaciones tecnológicas y pedagógicas en la pospandemia. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 31(51), 31-47. Disponible en <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/11333>
- Dussel, I., & Quevedo, A. L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Editorial Santillana. Disponible en <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2015/02/educacion-y-nuevas-tecnologias.-santillana-dussel-quevedo.pdf>
- Haraway, D. (1991). *La Promesa de los Monstruos (S/D)*. Traducción Elena Casado. Reproducido con permiso de Routledge. Inc De C. Nelson P. Treichler & . Grossberg(eds) *Cultural Studies, Londres y Nueva York*. Editorial Ven te Veo.
- Haraway, D. (2003). *Manifiesto de las Especies de Compañía*. Prickly Paradigm Press.
- Haraway, D. J. (2004c). Manifiesto cyborg: Ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX. En *Íconos cyborg* (pp. 249-293). Traficantes de Sueños.
- Haraway, D. (2004b). *Manifiesto Cyborg. Ciencia, tecnología y feminismo socialista a fines del siglo XX* (M. Talens & D. de Ugarte, Trads.). La Miliciana Libros.
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Consonni.



- Haraway, D. (2004a). Testigo_modesto@segundo milenio. En D. Haraway, *The Haraway Reader* (pp. 223-250) (P. Pitarch, Trad.). Routledge/Editorial Benteveo. (Obra original publicada en inglés).
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: Una introducción a la teoría del actor-red* (G. Zadunaisky, Trad.). Manantial. (Obra original publicada en inglés en 2005 como *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*).
- Organización Mundial de la Salud. (2020, 11 de marzo). WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020. *World Health Organization (OMS)*. Recuperado de <https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- Porta, L. (2015). Pasiones: Cristina Martínez (pp. 107-117). En *Pasiones* (1ra ed.). EUDEM.
- Porta, L. (2020). La expansión biográfica en la investigación educativa: Movimientos y enfoques metodológicos. *Revista Brasileña de Pesquisa*, 5(16), 1747-1764.
- Porta, L. (2021). Investigación narrativa y biográfico narrativa en educación. *Espacios en blanco*, 2(31), 1-13.
- Preciado, P. (2006). Saberes_vampiros@war. Donna Haraway y las epistemologías cyborg y decoloniales. *Revista Bozal*. Editorial Benteveo.
- Tsing, A. (2015). *The mushroom at the end of the world: On the possibility of life in capitalist ruins*. Princeton University Press.

Notas

¹ Licenciada en Trabajo Social (UNLP, 2001), Magíster en Educación Inclusiva (Universidad Tecnológica de México con orientación TECH, 2021), Doctoranda en Educación Programa de Doctorado en Investigación Narrativa, Biográfica y Autobiográfica en Educación (UNR). Desempeño laboral en la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. mlogran@abc.gob.ar

Programa de Doctorado en Investigación Narrativa, Biográfica y Autobiográfica en Educación (UNR)

² Notas aclaratorias previas a la lectura del trabajo o para quien se sume al juego de tirar de los hilos de las historias y así, armar configuraciones otras. El trabajo deviene como un enredo narrativo vital y biográfico que busca aquello afectivo y afectante en el conversar con el territorio, co-habita enredadamente, por ello lo compone, des- compone y re-compone en constante expansión de retazos narrativos (Porta 2015).

Este enredo -una noción que resuena con la idea de 'entanglement' de Haraway (2019)- explora cómo la inseparabilidad de las existencias, manifestándose como un minúsculo entrenudo, un punto de conexión complejo y nutritivo que se desenvuelve en el contexto específico de nuestra investigación rizomática la - metáfora deleuziana y guattariana que refiere a un sistema sin centro ni jerarquía fija, adoptada por Haraway (2004b) para pensar las conexiones no lineales-

Todo esto ocurre en los tiempos post-pandémicos del Capitaloceno (un término que sitúa nuestra era geológica marcada por el impacto del capital en el planeta crítico con las relaciones de poder y las transformaciones socio-tecnológicas. En este contexto se parte de una perspectiva en la investigación narrativa (Porta, 2020) que busca ampliar la concepción tradicional de la narrativa, considerándola no sólo como un método, sino como una experiencia vital que permite cartografiarnos a nosotros mismos a través de los relatos. Implica un giro hacia lo subjetivo y lo personal, reconociendo la importancia de la intimidad, la afectividad y la performatividad en la construcción de la condición autobiográfica. Se enfoca en recuperar la belleza de lo particular y en explorar las conexiones entre la vida y la experiencia, considerando la investigación como una forma de compartir el mundo vivido y como un proceso de cocreación.

Para este artículo se explora la virtualidad en su relación con el capitaloceno en tanto que lo remoto se presenta como un acelerador de la materialización de espacios de interconexión remota (Dussel, 2022). Si bien esta aceleración puede generar sensaciones de confusión, también ofrece la posibilidad de re-establecer encuentros. Al respecto Haraway (2004) suma la metáfora del cyborg para poder entender y accionar con los mundos que trae el nuevo territorio digital: simultáneamente nos devenimos en criaturas orgánicas y artificiales, en un transujeto. En tanto se refiere a la idea de un sujeto que trasciende las dicotomías tradicionales (orgánico/artificial, humano/máquina), incorporando elementos tecnológicos y relacionales en su constitución.



Aquí, siguiendo la idea de Latour, en su cordel , de re-assemble (2008), esta re-instauración, no es un mero retorno a un estado previo, sino una reconfiguración de las asociaciones entre los actantes. Estos encuentros se dan a través de relaciones de odd kinship, un concepto clave en Haraway (2019), que refiere a parentescos extraños, no tradicionales, interespecies, que desafían las nociones convencionales de relación y filiación.

En otras palabras, en el ámbito de lo remoto, se extienden y enredan caliptras de relaciones y significados (un término que en el contexto del artículo referiré a capas o velos de conexión protectoras). Estas relaciones, al igual que en un juego de cuerdas, implican una tarea de cuidado y response-ability, otro término central en la ética relacional de Haraway (2019), que fusiona la capacidad de respuesta con la responsabilidad mutua con alteridades other-than-human (la forma en que la misma autora consistentemente se refiere a los seres no humanos, enfatizando su diferencia y agencia). Todo esto anuda posibilidades para configuraciones novedosas entre mundos humanos y seres other-than-human, sugiriendo la creación de nuevas asociaciones y realidades, un proceso central en la ontología relacional de Latour (2008) que enfatiza las relaciones como la base de la existencia.

Finalmente, esta expansión autobiográfica vital imagina, apuesta y co-crea narrativas desde modos de encuentro otros (Porta, 2020, 2021), lo que implica una exploración activa de nuevas formas de relación y conocimiento que desafían las dualidades tradicionales y abrazan la complejidad de las conexiones entre diversos actantes. En otras palabras, Sympoietic. Este también es un concepto de Donna Haraway(2019) que enfatiza la producción de "lo mismo-con-otros" en sistemas complejos donde los límites no están claramente definidos y la agencia es distribuida, ya que explica cómo se relaciona con la colaboración y la creación conjunta de conocimiento en el contexto del doctorado.



POR QUÉ NO ME GUSTA EL COLOR AZUL

WHY I DON'T LIKE THE COLOR BLUE

POR QUE NÃO GOSTO DA COR AZUL

Cecilia Sánchez García¹

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/3c9qsdiiv>

Resumen

A partir de la narración de una experiencia como estudiante, se reflexiona sobre las formas en las que las instituciones educativas regulan y disciplinan los cuerpos. El texto analiza cómo la educación opera mediante la organización del espacio y las relaciones de poder que se establecen en ella. Se plantea la necesidad de imaginar y construir espacios educativos feministas que, en lugar de reproducir las formas de vigilancia y control, habiliten el encuentro y el deseo de quienes los habitan. La escuela, como espacio de disputa, puede transformarse en un lugar donde construir sentidos compartidos y nuevas formas de relacionarnos.

Palabras clave: disciplinamiento de los cuerpos, espacio escolar, pedagogía crítica y feminista.

Summary

Based on the narration of a personal experience as a student, this article reflects on the ways educational institutions regulate and discipline bodies. It analyzes how education operates through the organization of space and the power relations it entails. The text argues for the need to imagine and construct feminist educational spaces that, instead of reproducing forms of surveillance and control, foster encounters and the desires of those who inhabit them. The school, as a contested space, can be transformed into a place for building shared meanings and new ways of relating.

Keywords: Body discipline, school space, critical and feminist pedagogy.

Resumo

A partir da narração de uma experiência como estudante, este texto propõe uma reflexão sobre as formas pelas quais as instituições educativas regulam e disciplinam os corpos. Analisa-se como a educação opera por meio da organização do espaço e das relações de poder que nela se estabelecem. Defende-se a necessidade de imaginar e construir espaços educativos feministas que, em vez de reproduzirem formas de vigilância e controle, favoreçam o encontro e o desejo daqueles que os habitam. A escola, enquanto espaço de disputa, pode transformar-se em um lugar de construção de sentidos compartilhados e de novas formas de nos relacionarmos.

Palavras-chave: Disciplina dos corpos, espaço escolar, pedagogia crítica e feminista.

Recepción: 26/03/2025
Evaluado: 08/04/2025
Aceptación: 29/04/2025

Cuando era adolescente, en la década de los noventa, asistía a la secundaria pública de mi barrio en Montevideo. Para ingresar a la institución, se nos exigía el respeto de un código de vestimenta: pantalón deportivo o *jean* azul, camisa blanca o camiseta azul. A pesar de que las y los estudiantes discrepáramos con la prohibición de usar otros colores, *shorts* o bermudas en los días de mucho calor, el reglamento era parte del “acuerdo” al que se llegaba con las familias y, en general, se respetaba. Sin embargo, lo que esa — cuestionable— reglamentación no explicitaba era que su cumplimiento era supervisado por un educador, que, a la hora de la entrada, se paraba en la puerta para “inspeccionar” la indumentaria de cada estudiante mujer, valorando el largo de la camiseta o lo justo del *jean*. En más de una ocasión nos pidió levantar los brazos para comprobar si se nos veía o no el ombligo. Era una circunstancia desagradable para todas, pero la vivíamos como parte del funcionamiento “normal” del liceo.

Hace más de una década que soy profesora en la secundaria pública montevideana. Cada vez que en alguna sala docente se discute sobre cómo deberían (o no) vestirse nuestros estudiantes para asistir al liceo, regreso a esta vivencia. Con los años, he encontrado distintos marcos para nombrarla e interpretarla. Después de dejar esa institución reconocí el abuso de poder que implicaba aquella práctica —normalizada en el centro educativo— y la violencia que ejercía sobre nosotras, adolescentes de entre 12 y 17 años, un hombre adulto en una posición jerárquica.

Fui comprendiendo, además, los efectos de ese disciplinamiento en nuestros cuerpos, que fueron aprendiendo a vestirse de azul y a no mostrar la panza. Tardé mucho más en interpretar esa vivencia como violencia patriarcal, institucionalizada y naturalizada, ubicando en mi experiencia vital las huellas de un orden que, material y simbólicamente, produce y reproduce desigualdad. Una pedagogía que escenifica públicamente el poder (Segato, 2016), lo performa, moldea cuerpos y produce identidades (Butler, 2007). Reconocí, además, algunas de nuestras prácticas frente a esa violencia como tácticas de resistencia (De Certeau, 2000): usar buzos largos que al entrar nos quitábamos; ingresar antes de que el funcionario se instalara en la puerta o llegar tarde porque sabíamos que subía al primer piso; recorrer con la mirada la entrada del liceo para ver quién estaba a nuestro alrededor al momento del pasaje; o rodearnos de varones, porque a ellos no les decía nada. Subversiones pequeñas, solidaridades cotidianas, silenciosas y colectivas.

Hoy, esta experiencia que viví como estudiante me interpela como docente. Como plantea bell hooks (2019), la teoría feminista cobra potencia cuando dialoga con las vivencias cotidianas y ayuda a suturar las heridas que la violencia patriarcal produce en nuestros cuerpos. Narrar nuestras experiencias y producir nuevos sentidos invita a pensar pedagogías feministas y prácticas educativas transformadoras, que partan del cuerpo y la sexualidad, integren los atravesamientos de género, clase social y raza y permitan recuperar el deseo de estudiantes y docentes en las aulas (Platero Méndez, 2018). Construir vínculos pedagógicos dialógicos y afectivizados, que den lugar a otras formas de establecer relaciones con los saberes (Baez y Sardi, 2024; Sardi, 2024), es un horizonte necesario y posible. La amorosidad, como práctica política de cuidado, de reconocimiento de la

dignidad de todas las personas y de compromiso con la justicia social (hooks, 2021), es inseparable de una pedagogía que se proponga crítica y feminista.

Los “lentes violetas” nos han permitido problematizar nuestras prácticas educativas, los saberes que seleccionamos y los supuestos epistemológicos que implican desde la pregunta por el poder. Identificamos que la educación es patriarcal cuando no reconoce y perpetúa la discriminación hacia las mujeres y disidencias, tanto en los contenidos educativos que pone en circulación, como en las formas en las que se organizan las prácticas y las relaciones pedagógicas. El relato elegido incorpora en esa trama la pregunta por la materialidad de los espacios educativos. ¿Cuáles son las formas en las que deseamos habitar las aulas? ¿Cómo imaginamos espacios educativos que, en lugar de observar y disciplinar a los cuerpos, habiliten espacios seguros de encuentro? ¿Cómo hacer de las instituciones educativas, de sus aulas, pasillos y recreos, espacios pedagógicos y feministas?

Aunque las relaciones entre la arquitectura escolar y la experiencia educativa sean complejas y carentes de linealidad (Serra, 2018), los sistemas educativos modernos se han organizado en torno a la configuración de un espacio específico y de un ordenamiento determinado de los cuerpos (Dussel y Caruso, 1999). Basadas en la homogeneización y la normalización, las escuelas condicionaron fuertemente —y aún lo hacen— la tarea educativa y a los sujetos que por ellas transitan. Desafiar las lógicas escolares hegemónicas implica repensar sus espacios y las regulaciones sexo-genéricas que en ellos se establecen.

Es posible que hoy, las prácticas pedagógicas que narré y los actores que las recrean, sean distintos, al menos en parte. Sin embargo, las instituciones educativas siguen reproduciendo lógicas de vigilancia y control, que convierten a quienes las habitan en *objetos de una información*, pero no *sujetos en una comunicación*, tomando la expresión de Foucault (2002). Por eso, desde las pedagogías feministas, se insiste en la importancia de cultivar sensibilidades atentas a no repetir esas lógicas y que, al mismo tiempo, permitan imaginar nuevos diseños y formas de habitar los espacios existentes, para construir nuevos sentidos compartidos y otros modos de relacionarnos. Es bueno recordar, con Deleuze, que nuestra “capacidad de resistencia o, al contrario, la sumisión a un control, se deciden en el curso de cada tentativa” (Deleuze, 1996, p. 277).

La narración de experiencias no pretende constituirse como una crítica al pasado, sino evitar la clausura de la pregunta crítica sobre el presente y perder la posibilidad de proyectar otros futuros posibles (Acaso y Ellsworth, 2011). Tampoco se trata de totalizar desde la experiencia propia, sino de construir un lugar desde donde producir teoría situada y comprometida con las transformaciones sociales (hooks, 2019). Una potencia del ejercicio narrativo es justamente la posibilidad de encontrar nuevas capas de sentido que transformen y resignifiquen lo vivido. Politizar nuestras experiencias, ubicarlas en un cuerpo y en una trama política, encontrar lo social de lo íntimo. El feminismo es también un espacio en el que ordenar las violencias sufridas, hacer algo con lo que hicieron de nosotras y construir conocimientos que nos permitan comprender de manera rigurosa dónde nos duele el poder.

Quizás hoy, en Montevideo, una práctica patriarcal tan evidente como la relatada, no podría sostenerse, porque estudiantes, docentes y familias tenemos palabras para nombrar esas injusticias. De eso trata, en parte, y como dice Rita Segato, la tarea nominativa de los derechos humanos: “el descubrimiento y la formulación de nombres para aquello que no debería estar ahí” (Segato, 2018, p. 60). Importa pensar cuáles son las formas y estrategias



que traza el poder hoy, qué es lo invisibilizado y cómo se materializa aquí y ahora. El ejercicio de la crítica implica reconocer cambios e identificar nuevas preguntas a las que nos toca responder, convirtiéndonos, como dice Platero Méndez, “en el verbo transformar” (2018, p. 35), generando, desde el presente, otros modos posibles de encontrarnos.

Los feminismos implican la construcción de una mirada sensible, singular y diversa, que busca, al decir de Segato (2018), desnaturalizar los paisajes de crueldad y hacer del mundo un lugar más justo y amoroso. Mientras escribo este texto, leo la noticia de que, en un liceo de Montevideo, un grupo de estudiantes realizó una movilización en la entrada del edificio denunciando situaciones de acoso por parte de un docente. En las fotos y videos que circulan en medios y redes sociales se ven estudiantes con carteles y pancartas y también a docentes y familias acompañándolos. Estudiantes emocionadas y abrazadas, que saltan, gritan y cantan. Me alegra notar que ninguna está vestida de azul.

Referencias bibliográficas

- Acaso, María y Ellsworth, Elizabeth (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Barcelona: Catarata.
- Baez, Jesica. y Sardi, Valeria (2024). *Pedagogías feministas. Propuestas para imaginar y sentir las aulas*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, Judith (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, Giles. (1996). *Conversaciones*. Valencia: Pretextos.
- Dussel, Inés y Caruso, Marcelo (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Foucault, Michel (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hooks, bell (2019). La teoría como práctica liberadora. *Nómadas*. 50. DOI: [10.30578/nomadas.n50a8](https://doi.org/10.30578/nomadas.n50a8)
- Hooks, bell (2021). *Todo sobre el amor*. Buenos Aires: Paidós
- Platero Méndez, Lucas (2018). Ideas clave de las pedagogías transformadoras. En: Ocampo, Aldo (coord.). *Pedagogías queer*. Santiago de Chile: CELEI.
- Sardi, Valeria (2024) Imaginando aulas universitarias justas desde los aportes de las pedagogías feministas interseccionales. *Mora* 30(1), 5-20. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.18384/pr.18384.pdf
- Segato, Rita (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Segato, Rita (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires. Prometeo.
- Serra, María Silvia (2018). Arquitectura escolar: ¿pedagogía silenciosa? *Revista Crítica*. 3(4). 36-43.

Notas

¹ Vivo en Montevideo, Uruguay. Soy docente de Filosofía (egresada del Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública), Licenciada en Ciencias de la Educación y Magíster en Ciencias Humanas, opción Estudios Latinoamericanos (por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar). También soy doctoranda en Educación por la misma Facultad. Actualmente me desempeño como docente en educación media y universitaria públicas. ceciliansanchez14@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-8439-100X>



NARRATIVA TRAZADA A TRAVÉS DE MIS 42 LÁPICES *MIRADO* NÚMERO
2½

Mi tesis doctoral como vía para una reconstrucción autobiográfica de mi
proceso de formación en la enseñanza de la investigación

A NARRATIVE TRACED WITH MY 42 *MIRADO* NUMBER 2½ PENCILS
An Autobiographical Reconstruction of My Formation in Teaching Research,
Through the Lens of My Doctoral Thesis

NARRATIVA TRAÇADA COM MEUS 42 LÁPIS *MIRADO* NÚMERO 2½
Minha tese de doutorado como caminho para uma reconstrução
autobiográfica do meu processo de formação no ensino da pesquisa

Kathia Rebeca Arreola Rodríguez¹

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/r43o5xv7x>

Resumen

La construcción de este texto se fundamenta en una serie de reflexiones provocadas al transitar el trabajo de campo en el marco de mi tesis doctoral en Educación. En este texto, narro lo que provocaron los encuentros que tuve con los profesores que enseñan investigación en dos universidades de América Latina. Con el interés de indagar en cómo se formaron para enseñar investigación, realicé entrevistas a 18 profesores y profesoras. Al escuchar sus relatos, me inquietaron de tal manera que experimenté un viaje hacia adentro, es decir, hacia mi propio proceso de formación como profesora de investigación. En este viaje pude reconstruir mi historia como docente, pero también mis motivaciones y miedos en la práctica. Todas estas reflexiones las registré en mi diario, el cual pensé que no saldría a la luz. Sin embargo, al transitar esta experiencia y ser profesora de investigación, me di cuenta de la importancia de publicar lo que experimentamos al hacer investigación en educación y cómo esto nos afecta en nuestra práctica docente. De manera que, después de este proceso, no volvemos a enseñar igual ni a ser los mismos docentes. Así, me propongo compartir cómo realizar la tesis transformó mi forma de ser y hacer docencia. E insisto, con esta experiencia, en la importancia de crear una red de profesores que enseñamos investigación para continuar reflexionando sobre nuestras prácticas y nuestras formas de ser docentes.

Palabras clave: autobiografía; universidad; enseñanza de la investigación; formación docente

Abstract

The construction of this text is based on a series of reflections prompted by my fieldwork as part of my doctoral thesis in Education. In this text, I recount the impact of the encounters I had with professors who teach research at two universities in Latin America. With the intention of exploring how they were trained to teach research, I conducted interviews with 18 professors. Listening to their stories deeply moved me, and I experienced an inward journey, that is, a reflection on my own process of becoming a research teacher. On this journey, I was able to reconstruct my history as an



educator, but also my motivations and fears in practice. All of these reflections were recorded in my journal, which I thought would never see the light of day. However, after going through this experience and being a research teacher, I realized the importance of publishing what we experience when conducting educational research and how this affects our teaching practice. Thus, after this process, we no longer teach in the same way, nor are we the same teachers. Thus, I intend to share how conducting my thesis transformed my way of being and teaching. And I emphasize, through this experience, the importance of creating a network of teachers who teach research to continue reflecting on our practices and ways of being teachers.

Keywords: autobiography; university; teaching research; teacher training

Resumo

A construção deste texto fundamenta-se em uma série de reflexões provocadas ao percorrer o trabalho de campo no âmbito da minha tese de doutorado em Educação. Neste texto, relato o que os encontros com os professores que ensinam pesquisa em duas universidades da América Latina provocaram em mim. Com o interesse de investigar como eles se formaram para ensinar pesquisa, realizei entrevistas com 18 professores. Ao ouvir seus relatos, fiquei profundamente inquieta, e experimentei uma jornada para dentro de mim mesma, ou seja, para o meu próprio processo de formação como professora de pesquisa. Nessa jornada, pude reconstruir minha história como docente, mas também minhas motivações e medos na prática. Todas essas reflexões foram registradas no meu diário, o qual eu pensava que nunca veria a luz. No entanto, ao vivenciar essa experiência e ser professora de pesquisa, percebi a importância de publicar o que experimentamos ao realizar pesquisa em educação e como isso nos afeta em nossa prática docente. Assim, após esse processo, não voltamos a ensinar da mesma maneira, nem somos os mesmos professores. Assim, proponho compartilhar como a realização da minha tese transformou minha forma de ser e de ensinar. E insisto, com essa experiência, na importância de criar uma rede de professores que ensinam pesquisa para continuar refletindo sobre nossas práticas e nossas formas de ser docentes.

Palavras-chave: autobiografia; universidade; ensino de pesquisa; formação docente

Recepción: 24/02/2025

Evaluado: 17/04/2025

Aceptación: 23/04/2025

Contextualización de la tesis doctoral: Proceso de formación para la enseñanza de la investigación en pregrado en América Latina

¿Cómo es que llegaron los profesores a enseñar investigación? ¿Quiénes los formaron? ¿Cómo se formaron para enseñar investigación? ¿Qué procesos de formación transitaban los profesores para convertirse en profesores de metodologías y métodos de investigación y enseñar investigación en ciencias sociales a nivel pregrado?

Estas preguntas han rondado mi mente desde que comencé a enseñar investigación a nivel pregrado. Por ello, intenté responderlas explorando estudios previos y analizando lo que se decía sobre la formación en la enseñanza. Encontré que en universidades de América Latina el rol de ayudante de cátedra o ayudante de profesor titular ha sido parte esencial del proceso formativo para aprender a enseñar investigación de quienes ahora enseñan investigación (Coicaud, 2008; Farias, 2005). Sin embargo, aunque este rol es



conocido dentro del ámbito universitario, el proceso vivido por los estudiantes que luego se convierten en profesores de investigación no ha sido explorado en profundidad desde su propia perspectiva. Es decir, ¿Cómo se forman? ¿Cómo viven el proceso formativo? Estas preguntas moldearon mi tesis doctoral, por lo que me propuse analizar los trayectos formativos de los profesores que enseñan metodología de investigación en sociología en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en Ciudad de México, México, y la Universidad de Buenos Aires (UBA) en Buenos Aires, Argentina. Para responder a esta inquietud emprendí un camino de casi cuatro años de compromiso analítico, emocional e intelectual (2022-2025). En el cual confeccioné un estudio de casos, con una serie de “remiendos” de diseños y métodos que hacen parte de la tradición cualitativa (abordaje narrativo y etnográfico).

Cuando hablo de una “confección”, me refiero a que el diseño de investigación no partió de una respuesta única ni evidente desde el inicio, sino que fue tomando forma en el camino, a partir de lo que fue resonando en las primeras salidas a campo y, si se quiere, de lo que fue demandando el propio devenir de la investigación. En ese sentido, “los remiendos” entre metodologías y métodos resultaron no solo inevitables, sino necesarios. A partir de mi interés por comprender el proceso de formación de los profesores en la UBA y en la UNAM, fue necesario entrelazar metodologías que permitieran acercarme tanto a sus relatos como a los contextos donde estos se inscriben, lo que me llevó a realizar remiendos entre el enfoque narrativo y el etnográfico. El diseño narrativo me permitió adentrarme en los aspectos críticos del yo, como la cultura, la identidad y la historia (Josselson & Hammack, 2021; Clandinin, Pushor & Murray Orr, 2007), particularmente desde el enfoque biográfico-narrativo, pude desplegar un movimiento analítico dentro de cada uno de los relatos de los profesores, quienes, al contarse, se reconocían a sí mismos como sujetos portadores de significados (Porta & Yedaide, 2014). Los significados y reflexiones que emergían de sus relatos, dan cuenta, a su vez, de experiencias situadas: las aulas universitarias, las asignaturas de investigación, los centros de investigación, el territorio de la universidad y las temporalidades que los atraviesan. Para adentrarme —o mejor dicho, navegar— en los relatos de los profesores, fue necesario, por un lado, contar con preguntas que funcionaran como coordenadas, que me permitiera orientarme sin perderme en la marea de experiencias, historias y emociones de los profesores. En ese sentido, resultaron especialmente valiosas las siguientes preguntas al momento del encuentro con los profesores: ¿Me podría compartir de su recorrido profesional, en docencia y en investigación? ¿Dónde se formó? ¿Cuánto tiempo lleva dedicándose a la investigación? ¿De quiénes ha aprendido a enseñar a investigar? ¿Considera a algún par o colega como guía en su labor docente? En caso afirmativo, ¿quién y por qué? ¿Cuáles son las experiencias que identifica como formativas para su práctica docente en investigación?). Y, por otro lado, para comprender los territorios y temporalidades que configuran el quehacer docente en cada contexto institucional, y así como las culturas institucionales, fue necesario ingresar a esos territorios. Es decir, además de haber realizado las entrevistas dentro de la UBA y la UNAM, también realicé observaciones en hora clase, visité las aulas, los laboratorios de computación, y analicé documentos para comprender el panorama de la enseñanza de la investigación en la carrera de sociología (Plan de Estudios y planeaciones docentes). Por lo que retomé ideas centrales y directrices metodológicas del enfoque etnográfico, que precisan la presencia y la experiencia de “estar allí” para comprender y poder explicar los fenómenos (Guber, 2011).

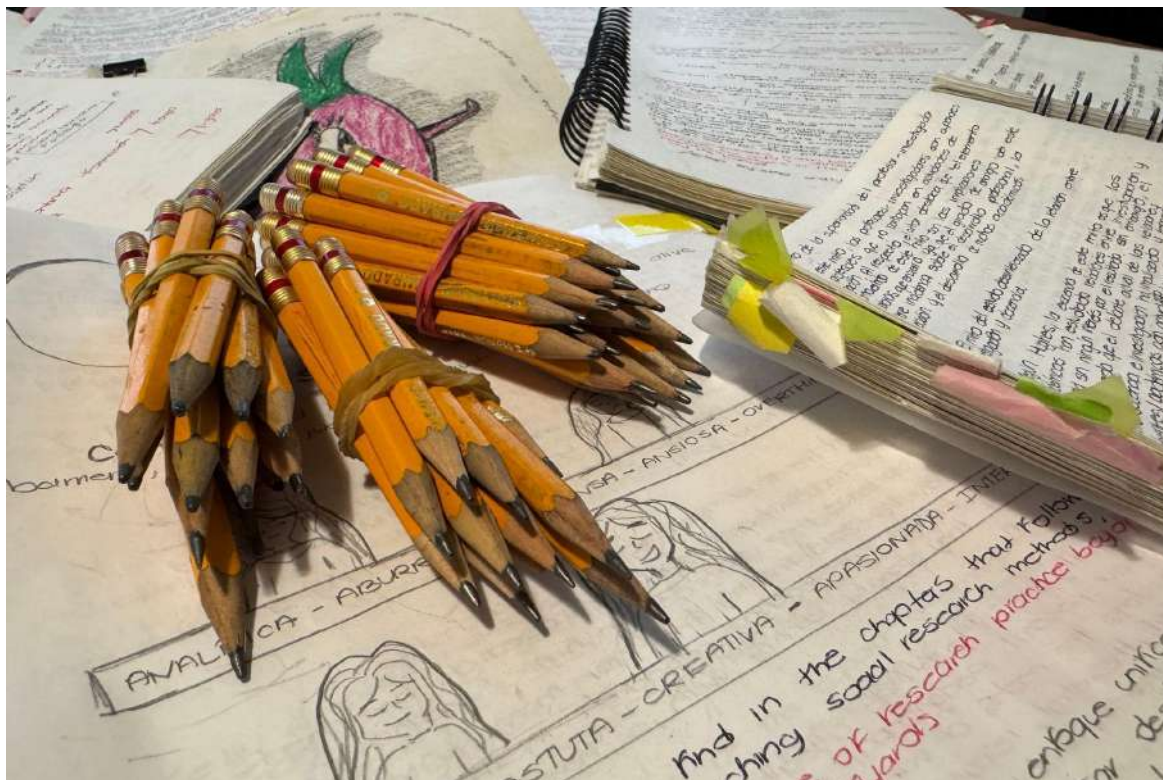


Ahora bien, navegar en los relatos no implicó únicamente un ejercicio analítico y metodológico orientado a comprender a los profesores en su proceso formativo y los contextos en los que se desarrollan. Fue, también un proceso profundamente reflexivo y emocional, comprometido tanto con el respeto y admiración hacia mis interlocutores como hacía mi formación como profesora de investigación. Menciono esto porque es precisamente en el sentido que Bochner (2017), al hablar del núcleo de los estudios autoetnográficos, destaca el impacto que los otros (en este caso, los profesores) tienen en el conocimiento de uno mismo, y cómo, a su vez, los investigadores impactan en ellos. Ser consciente de esto, me impulsó a llevar un registro durante todo el proceso de la tesis. En él registré mis reflexiones y resonancias emocionales como parte de un compromiso ético, tanto para la rigurosidad del estudio como para mi propia formación como investigadora, así como para sostener el proceso formativo que vivo como docente de investigación.

En línea con lo expuesto, el lector podrá comprender que la experiencia de realizar la tesis fue desafiante en muchos niveles. Además, debido al propio formato de escritura que se espera en una tesis, hay materiales y contenidos que no se incluyen, muchas veces por temor a que una escritura en primera persona, o centrada en la experiencia del investigador, sea vista como una amenaza a la calidad del estudio. Por ello, en este escrito, comparto una parte de lo que quedó fuera de la tesis en relación a mi propio proceso de reflexión al escuchar los relatos de los profesores en su proceso de formación.

Mi proceso de formación en la enseñanza de la investigación a nivel pregrado a través de mi diario visual y mis lápices *mirado 2 ½*

Reconozco que el proceso de hacer una tesis involucra tanto el desarrollo de habilidades analíticas como la reformulación de preguntas y aprendizajes que surgen a lo largo del camino y continúan después de finalizarlo. Uno de los aspectos más importantes de este proceso es su poderoso efecto en quien lo vive, ya que no solo implica momentos de estrés o frustración, sino también momentos de alegría y entusiasmo por los hallazgos y reflexiones sobre nosotros mismos como investigadores. En este sentido, la construcción de la tesis es un trayecto tanto emocional como intelectual, que es único para cada tesista, ya que está ligado a su biografía, experiencias, habilidades, personalidad y enfoque metodológico (Kleinman & Copp, 1993; Mallon & Elliot, 2019; Ellis, 1994). En mi caso, el proceso de construcción de mi tesis doctoral me llevó a reflexionar cómo fue que me convertí en profesora de investigación a nivel de pregrado en México, Perú y Argentina; y cómo fue que aprendí a enseñar investigación. Esta reflexión fue impulsada por una serie de encuentros con profesores de sociología de dos universidades públicas de América Latina, quienes me narraron sus experiencias sobre su proceso de formación para la enseñanza de la investigación así como los eventos anidados en sus trayectorias académico - profesionales, en investigación y en docencia. Es decir, los profesores relataron, a través de un encuentro llamado entrevista, aquellas experiencias que para ellos fueron significativas para su formación como profesores. En cada una de esas entrevistas, escuchaba sus historias, desde una escucha activa y una escucha empática. Atender a la escucha con ambos sentidos, nos permite conectar no solo con lo que dicen los interlocutores sino también con lo que sienten al narrar(se) (Josselson, 2011). No obstante, nadie me advirtió que la conjunción de una escucha activa con una escucha empática abriría la ventana a un análisis hacia mi propio relato. Por lo que al escucharlos, me conecté con sus historias, de tal manera que, comencé a pensar qué eventos me habían formado a mí, y quienes habían sido parte del proceso de mi formación. Fue tan



Arreola - Rodríguez, K. (2025). 42 lápices y 10 diarios visuales [Fotografía]

Aprender a investigar: la orfandad académica

Al escuchar y analizar los relatos de los profesores me sentía maravillada ante la diversidad de experiencias pero también asombrada de que dentro de esta diversidad había, a su vez, cierta similitud entre los relatos. Sin embargo, no contaba con herramientas conceptuales para poder interrogar las narrativas de los profesores. Sentía miedo de contar equivocadamente sus relatos, por lo que al leer sus curriculums y tras haber realizado las entrevistas, fue que comenzaron a surgir categorías (lógica inductiva) para comprender con mayor profundidad los procesos formativos de los profesores. Me refiero a las categorías: *formación en metodologías y métodos de investigación*, *formación en investigación*, y *formación como investigadora*. En cuanto a la primera categoría, como lo indica su nombre, se centra en adquirir conocimientos sobre metodologías y métodos de investigación, sea con enfoque cuantitativo o cualitativo; mientras que la segunda se refiere a la experiencia práctica en investigación, lo que se relaciona con el desarrollo de habilidades cognitivas más complejas, tales como el pensamiento crítico, reflexividad, pensamiento analítico, entre otras (Wessless et al., 2018) arraigados en cierta línea de investigación y forma de investigar con otros y, a lado de otros. Esta experiencia en investigación puede ser académica (trabajar en centros de investigación, publicación de artículos académicos), y no académica (trabajos en consultorías, el Estado y Organizaciones No Gubernamentales (ONGs)). Y la última, refiere a la incorporación a un sistema de reconocimiento como investigador, siendo el Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII) en México o en el caso de Argentina PROINCE

(Programa de incentivos a docentes investigadores). Al analizar bajo estas categorías el proceso formativo de los profesores no podía evitar pensar en la propia. En primer lugar, noté la predominancia del enfoque cualitativo en mi formación metodológica, me pareció interesante que el enfoque cuantitativo no me resultó llamativo en ningún momento de mi trayectoria, y posiblemente esto incide en mi forma de posicionarme frente a la construcción de proyectos de investigación. En segundo lugar, en mi formación en investigación, la experiencia que tengo es únicamente académica, al trabajar con diversos investigadores y contar con artículos académicos publicados. Sin embargo, en cuanto a la formación como investigadora, aún no formó parte de un sistema que me acredite como investigadora, por lo que no cuento con el título de doctorado, lo que me imposibilita a perfilarme para obtener dicho reconocimiento. Al analizar mi propia trayectoria a la luz de las categorías construidas, la puse en diálogo con las trayectorias de los profesores entrevistados. Al situar las experiencias en determinadas temporalidades y dimensiones, puso en evidencia factores que antes no había considerado en mi propia formación. Por ejemplo, al escuchar los relatos de los 18 profesores, me di cuenta de la presencia de aquellos investigadores y docentes que habían dejado una huella profunda en sus trayectorias. No solo influyeron en su manera de enseñar o investigar, sino que también se convirtieron en mentores. Me llamó especialmente la atención cómo muchos los nombraban como sus madres y padres académicos. Esto me hizo reconocer que yo me encontraba en un estado de orfandad en el camino de la investigación. Recordé que cuando comencé a aprender a investigar fue en la Facultad de Psicología en la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) en Monterrey, Nuevo León, México. Cuando estudié, las únicas asignaturas dedicadas a la investigación eran las de metodología. Si alguien quería realmente aprender a investigar, debía buscar por su cuenta. Ese fue mi caso: emprendí un camino en gran medida autodidacta. A diferencia de los profesores con quienes conversé, mi recorrido estuvo marcado por la ausencia de un acompañamiento cercano, lo que volvió mi formación investigativa más limitada y desafiante. Esta experiencia me llevó a confirmar lo que otros han señalado: la presencia de un mentor es clave para posibilitar una formación temprana y con bases sólidas en investigación (Guston, 1993). La figura del “padre académico” —o mentor— no sólo facilita, sino que también enriquece el desarrollo de una carrera académica, algo que pude constatar al recorrer buena parte de ese camino en soledad. A pesar de no haber contado con figuras paternas o maternas en el ámbito académico, a lo largo del proceso fui encontrando hermanos y hermanas de formación que siguen siendo parte de mi trayectoria. Han contribuido a mi crecimiento de múltiples formas: con consejos, invitaciones a dar clase, colaboraciones en proyectos de investigación o lecturas atentas y generosas de mis escritos. En ese sentido, mi camino de aprendizaje en la investigación se construyó, en su mayoría, a través de cursos, workshops, diplomados, especializaciones y la participación en diversos proyectos de investigación. Y a través de hermanos/as, quienes me cobijaron y alentaron en los desafíos diarios de hacer investigación (artículos rechazados, ponencias no aceptadas, entre otros). Esto me permitió aprender a partir de mis propios errores, sin seguir un modelo o una tradición de investigación heredada de alguien más.

Si bien en el transcurso de mi trayectoria yo hablo y reconozco a mis colegas como hermanos/as académicos/as, los profesores que colaboraron en el estudio los reconocen como amigos dentro del ambiente académico. Al indagar más sobre esto dentro de la literatura encontré una categoría que permite conceptualizar estos vínculos con mayor

precisión: la de amigos críticos, propuesta por Mat Noor y Azyan Shafee (2021). Estos autores retoman dicha categoría de la tradición de la investigación acción para subrayar la relevancia de establecer relaciones colaborativas en los procesos de investigación en el ámbito educativo. En este enfoque, los amigos críticos son concebidos como interlocutores capaces de formular preguntas provocadoras y aportar miradas críticas sobre el trabajo en desarrollo, con la intención de mejorar las prácticas pedagógicas situadas de los docentes. Desde esta perspectiva, el papel de los amigos críticos guarda resonancias con el trabajo pedagógico entre pares, tal como lo describe Suárez (2011), quien considera que el trabajo entre pares contribuye significativamente a reposicionar a los docentes frente al desarrollo curricular, la producción y la circulación del conocimiento pedagógico, la reconstrucción de la memoria educativa de las instituciones, y su propia formación y desarrollo profesional (Suárez, 2011). Esto es posible gracias a una “unión exitosa de apoyo incondicional y crítica incondicional” entre colegas, por lo que se trata de asociaciones prácticas y voluntarias, cimentadas en una tarea compartida y en una preocupación común (MacBeath & Jardine, 1998; Campbell et al., 2004), por lo que no puede ser cualquier persona un amigo crítico, sino aquel con quien se comparte cierta forma de pensar, en este caso, la investigación y su enseñanza, o en su caso, el objetivo de la enseñanza de la investigación. No obstante, a partir de los relatos de los profesores entrevistados, así como de mi propio proceso formativo, identifiqué una particularidad de los amigos críticos en el campo de la enseñanza de la investigación. Y es que los amigos críticos en este contexto no solo actúan como interlocutores académicos, sino que son, en muchos casos, colegas que han transitado conjuntamente sus trayectorias docentes e investigativas, desarrollándose en paralelo y compartiendo los mismos territorios escolares y formativos (Coghlan & Brydon-Miller, 2014), piense por ejemplo, en la aulas universitarias, asignaturas de investigación, oficinas de centros de investigación y espacios académicos. Este hallazgo me llevó a reflexionar sobre el papel de estos amigos críticos en nuestra formación como investigadores y docentes de investigación, ya que tanto al analizar la trayectoria de los profesores, como reflexionar sobre la propia, pude constatar que son justamente estos amigos críticos con quienes escribimos artículos, coeditamos libros y desarrollamos propuestas pedagógicas para la enseñanza de la investigación. Su presencia activa y comprometida no solo fortalece nuestros procesos de producción académica, sino que constituye una dimensión afectiva e intelectual fundamental para el sostenimiento de nuestras trayectorias individuales como investigadores y profesores de investigación.

Ser profesor de investigación y enseñar investigación: procesos inacabados

Ahora bien, en cuanto a mi experiencia en la enseñanza de la investigación, podría decir que es un camino similar a mi formación como investigadora. Mi oportunidad para enseñar investigación surgió de tocar puertas. Al inicio, fue lleno de incertidumbre, ya que enfrenté constantes rechazos. Sin embargo, a medida que mi trayectoria en investigación y docencia se consolidaba, comencé a colaborar en universidades para impartir clases a nivel de pregrado tanto en México como en Perú. A pesar de ello, nadie me advirtió sobre las particularidades y los desafíos de enseñar investigación, especialmente en un contexto donde no existe algo como cursos formales para enseñar investigación a nivel pregrado (Earley, 2014; Nind, 2020; 2023). Y en ese sentido la propia experiencia y trayectoria en investigación se torna formativa para la enseñanza de la investigación.



Al comienzo, mi experiencia en las aulas estuvo marcada por tropiezos, dudas e inseguridades. Si bien aún enfrente estos desafíos, en aquellos primeros momentos eran mucho más intensos, sumiéndome en una incertidumbre constante. Para poder lidiar con esto escribía en mi diario docente todas estas experiencias, sobre lo “bueno”, “lo malo” y “lo feo” de las clases, ya que la docencia en universidades privadas de México suele ser solitaria, no suele haber grupos colegiados u orientaciones hacia quienes enseñamos investigación. Creía que estas experiencias no eran tan comunes y posiblemente se relacionaban con mi inexperiencia, sin embargo, en el proceso de escucha de otras experiencias en docencia de los profesores que colaboraron en mi tesis, me estremeció y me conmovió escuchar cómo ellos, al igual que yo, lidiaron o aún lidian tanto con desmotivación de los estudiantes frente al solo hecho de ver el título de la asignatura (De Sena, 2011; 2014; De Sena & Grinszpun, 2013), como la complicada tarea de seleccionar los contenidos a enseñar y las habilidades de investigación a promover en los estudiantes. Sobre todo por la diferencia que existe entre formación de investigadores o formación en investigación (conocimiento sobre los métodos y metodologías de investigación. Durante años dudé de mí misma y de mi práctica docente, al no tener coordinadas claras sobre qué y cómo enseñar, me refugiaba en los manuales de investigación y con el tiempo en mi propia práctica investigativa, por lo que descubrir que otros docentes experimentaban la misma sensación de incertidumbre y angustia fue un alivio. Así, entendí que no era un problema mío, sino una dificultad compartida dentro de nuestra labor, es decir, una problemática común en la enseñanza de la investigación a nivel pregrado en ciencias sociales. Ahora bien, tanto ellos como yo, reconocemos que no existe tal cosa como una “manual” para enseñar investigación, puesto que se trata de un oficio conectado fuertemente con la propia práctica de la investigación. Aprender a enseñar investigación parece tratarse de un proceso espiralado que entrelaza el hacer investigación con el enseñar investigación, el ser investigador con el ser docente de investigación. Algo ya reportado en otros trabajos en Reino Unido (Nind & Katramadou 2020; Nind & Lewthwaite, 2018; Kilburn, Nind & Wiles, 2014). En uno de esos estudios revisados, el investigador Jhonny Saldaña, al explicar cómo desarrolló su estrategia para enseñar investigación, afirmó: “somos lo que enseñamos”. Es decir, al enseñar investigación, transmitimos lo que hacemos en investigación y cómo investigamos. De esta manera, al enseñar, compartimos nuestra propia experiencia en este campo y revelamos quiénes somos como investigadoras. Así, la práctica de la investigación como su enseñanza son como menciona Waite (2014) al hablar de la enseñanza de la investigación cualitativa: procesos siempre inacabados y en constante evolución.



Arreola - Rodríguez, K. (2025). *Lápiz mirado 2 ½* [Fotografía]

Conclusión

La escucha de las experiencias de los docentes me llevó a pensar, reflexionar e interrogarme sobre mi propia trayectoria y experiencia como profesora de investigación. Estas reflexiones se plasmaron, tanto de forma narrativa como visual, en diez diarios. Puedo decir que ese proceso de escritura me permitió reflexionar profundamente sobre mi práctica y mi proceso de formación en la enseñanza de la investigación, y hoy, ya no enseño la investigación de la misma manera en que lo hacía antes de realizar mi tesis doctoral. Por ello, insisto, por un lado, en el diario como un recurso para los profesores que enseñan investigación con la intención de que puedan inscribir, indagar y reflexionar sobre sus propias narrativas pedagógicas, y por otro, en la importancia de compartir las experiencias docentes entre profesores que enseñamos investigación, que nos permitan, además de escribir, leer, comentar y conversar en torno de las distintas versiones y visiones sobre el proceso de enseñar investigación, la construcción de una “comunidad interpretativa” (Palti, 1998 en Suárez, 2011), construir una cultura pedagógica de la enseñanza de la investigación en ciencias sociales en América Latina. Por último, quiero expresar mi agradecimiento a los profesores y profesoras que participaron en este estudio. Desde el momento en que escuché sus relatos, mi forma de enseñar investigación ya no fue la misma.



Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. & Suárez, DH (Eds.). (2011). *El saber de la experiencia: Narrativa, investigación y formación docente*. FFyL-UBA/CLACSO.
- Bochner, A. (2017), “Heart of the Matter. A Mini - Manifesto for Autoethnography”, *International Review of Qualitative Research*, 10(1), pp. 67-80.
- Brown, N. (2021). *Making the Most of Your Research Journal*. Bristol, UK: Policy Press.
- Campbell, A., McNamara, O., & Gilroy, P. (2004). *Critical friendship, critical community and collaboration*. In A. Campbell, O. McNamara, & P. Gilroy (Eds.), *Practitioner research and professional development in education* (pp. 106-124). <https://dx.doi.org/10.4135/9780857024510>
- Clandinin, D. J., Pushor, D., & Orr, A. M. (2007). Navigating Sites for Narrative Inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 21-35. <https://doi.org/10.1177/0022487106296218>
- Coicaud, S. (2008). *El docente investigador. La investigación y su enseñanza en las universidades*. Miño y Dávila.
- Coghlan, D., & Brydon-Miller, M. (2014). Critical friend. In D. Coghlan, & M. Brydon-Miller (Eds.), *The SAGE encyclopedia of action research* (pp. 207-208). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446294406>
- De Sena, A. (2011). Sociologando: Cuestiones metodológicas, opiniones de los alumnos de la carrera de Sociología. *Boletín científico: Sapiens Research*, 1 (1). 23 - 29.
- De Sena, A., & Grinszpun, M. (2013). Sobre metodología como asignatura y otros monstruos. *X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires*. <https://www.aacademica.org/000-038/774>
- De Sena, A. (2014). Desde los estudiantes y las estudiantes: algunos hilos en el tejido de la enseñanza - aprendizaje de la metodología de la investigación social. *IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMECS): La investigación social ante desafíos transnacionales: procesos globales, problemáticas emergentes y perspectivas de integración regional*. <http://elmece.fahce.unlp.edu.ar/iv-elmece/actas/ponencia-220930195104811377>
- Earley, M. (2014). A synthesis of the literature on research methods education. *Teaching in Higher Education*, 19(3). 242 - 253.
- Ellis, C. (1994). Feeling our way through the field. *Qualitative Sociology*, 17(3), 311-313. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02422260>
- Farías, L. (2005). Por un giro reflexivo en la enseñanza de la metodología. *Espacio Abierto, Cuaderno Venezolano de Sociología*, 14 (4).
- Guber, R. (2011). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.
- Guston, D. (1993). *Responsible Science. Ensuring the Integrity of the Research Process. Mentorship and the Research Training Experience*. National Academy Press.
- Josselson, R. (2011). Bet you think this song is about you. *Narrative Matters*, 1(1), 33. 51.
- Josselson, R., & Hammack, P. L. (2021). *Essentials of narrative analysis*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000246-000>
- Kara, H. (2015). *Creative research methods: A practical guide*. Policy Press.
- Kleinman, S. & Copp, M. A. (1993). *Emotions and fieldwork*. Thousand Oaks: SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412984041>
- Kilburn, D., Nind, M., & Wiles, R. (2014). Learning as researchers and teachers: The development of a pedagogical culture for social science research methods? *British Journal of Educational Studies*, 62(2), 191-207.



- Lewthwaite, S., & Nind, M. (2016). Teaching Research Methods in the Social Sciences: Expert Perspectives on Pedagogy and Practice, *British Journal of Educational Studies*, 64:4, 413-430, <https://doi.org/10.1080/00071005.2016.1197882>
- MacBeath, J. & Jardine, S. (1998). I didn't know he was ill – the role and value of the critical friend. *Improving Schools*, 11(1), 41–7. <https://doi.org/10.1177%2F136548029803010118>
- Mallon, S. & Elliott, I. (2019). The Emotional Risks of Turning Stories into Data: An Exploration of the Experiences of Qualitative Researchers Working on Sensitive Topics. *Society*, 9(3), 1-17. <https://doi.org/10.3390/soc9030062>
- Mat Noor, M.S.A., & Shafee, A. (2020). The role of critical friends in action research: A framework for design and implementation. *Practitioner Research*, 3, 1-33. <https://doi.org/10.32890/pr2021.3.1>
- Nasheeda, A., Abdullah, H. B., Krauss, S. E., & Ahmed, N. B. (2019). Transforming transcripts into stories: A multimethod approach to narrative analysis. *Qualitative Research*, 19(3), 277–293.
- Nind, M. (2020). A new application for the concept of pedagogical content knowledge: teaching advanced social science research methods, *Oxford Review of Education*, 46 (2), 185-201, <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1644996>
- Nind, M. (2023). *Handbook of Teaching and Learning Social Research Methods*. Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781800884274>
- Nind, M., & Lewthwaite, S. (2018). Methods that teach: developing pedagogy. *International Journal of Research & Method in Education*. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1427057>
- Nind, M., & Katramadou, A. (2020). Lessons for teaching social science research methods in higher education: Synthesis of the literature 2014–2020. *British Journal of Educational Studies*, 1(26) <https://doi.org/10.1080/00071005.2022.2092066>
- Porta, L., & Yedaide, M. (2014). La investigación biográfica narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 17, 177-192.
- Suárez, D (2011). Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente en *Revista del iice, N° 30*. Buenos Aires: Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (pp. 17-32).
- Waite, D. (2014). Teaching the Unteachable: Some Issues of Qualitative Research Pedagogy, *Qualitative Inquiry*, 20(3), 267-281. <https://doi.org/10.1177/1077800413489532>
- Wessels, I., Rueß, J., Jenßen, L., Gess, C., & Deicke, W. (2018). Beyond Cognition: Experts' Views on Affective-Motivational Research Dispositions in the Social Sciences. *Frontiers in psychology*, 9, 1300. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01300>

Notas

¹ Magíster en Psicología cognitiva y aprendizaje. Docente universitaria, Universidad Antonio Ruiz Montoya (UARM), Lima, Perú. Doctoranda Universidad de San Andrés (UdeSA), Buenos Aires, Argentina. Diario de investigadora y profesora: Instagram: @llama.cualitativa (<https://www.instagram.com/llama.cualitativa/>) Se interesa por el proceso de formación de los profesores que enseñan investigación, para ello integra métodos creativos en su práctica docente e investigativa, utilizando la ilustración visual y el diario como herramientas para reflexionar sobre la práctica docente y en investigación.

²Esta reflexión se desarrolla con mayor profundidad en mi tesis doctoral Estilos de formación en la enseñanza de la investigación a nivel pregrado en la UBA y la UNAM. Trayectorias y Narrativas de



**“Narrativa trazada a través de mis 42 lápices mirado número 2 ½
Mi tesis doctoral como vía para una reconstrucción autobiográfica de mi proceso de formación en
la enseñanza de la investigación”, Kathia Rebeca Arreola Rodríguez - pp. 128-140**

dieciocho profesores de sociología, en Doctorado en Educación en la Universidad de San Andrés (UdeSA) en Buenos Aires, Argentina, aún no publicada.

³Escribí este artículo pensando en mi padre, por eso decidí no dejar su nombre en el anonimato. Él estuvo de acuerdo y aceptó con entusiasmo que lo mencionara. Le agradezco especialmente aquel primer lápiz que me regaló —el que hoy llamo mi "lápiz escolar"—, pero, sobre todo, le agradezco su amor y el apoyo que siempre me ha brindado en mi camino profesional.



MEMORABILIDADES narradas y voces TRANSFORMADAS: un relato en EL SEMINARIO GÉNEROS EN DESCOMPOSICIÓN

Narrated MEMORABILIA and TRANSFORMED Voices: A Narrative from the Seminar GENDERS IN DECOMPOSITION

MEMORABILIDADES narradas e vozes TRANSFORMADAS: um relato no SEMINÁRIO GÊNEROS EM DECOMPOSIÇÃO

Mariana Martino¹

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/8vrrv2nsb>

Resumen

El presente artículo expone una experiencia colectiva de escritura protagonizada por estudiantes de la carrera de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación, en el marco del Seminario “Géneros en descomposición o Teorías queer en la educación”. Este seminario corresponde al cuarto año de la formación y está orientado al cierre del trayecto académico. El objetivo principal de este escrito es recuperar y socializar las vivencias de algunos/as estudiantes durante la elaboración de un trabajo práctico, concebido como una producción colaborativa y co-construida. Este proceso dio lugar a un espacio narrativo emergente, originado a partir de la lectura de un texto que generó resonancias significativas, movilizó subjetividades y promovió la escritura de sí. El resultado es una narrativa ‘descompuesta’, entendida como expresión de una experiencia pedagógica situada y atravesada por múltiples voces.

Palabras clave: ambiente narrativo; Educación; Investigación narrativa; práctica docente; performatividad

Abstract

This article presents a collective writing experience carried out by students from the Education Sciences degree program, within the framework of the seminar "Genders in Decomposition or Queer Theories in Education", corresponding to the fourth year of their studies and oriented toward the conclusion of their academic journey. The main objective of this piece is to recover and share the experiences of some students during the development of a practical assignment, conceived as a collaborative and co-constructed production. This process gave rise to an emerging narrative space, triggered by the reading of a text that generated significant resonances, mobilized subjectivities, and encouraged the writing of the self. The result is a ‘decomposed’ narrative, understood as the expression of a situated pedagogical experience, traversed by multiple voices.

Keywords: narrative space; education; narrative research; teaching practice; performativity

Resumo

O presente artigo expõe uma experiência coletiva de escrita protagonizada por estudantes do curso de Licenciatura e Formação de Professores em Ciências da Educação, no âmbito do Seminário “Gêneros em decomposição ou Teorias Queer na Educação”. Este seminário corresponde ao quarto ano da formação e está orientado para o encerramento do percurso académico. O objetivo principal deste texto é recuperar e socializar as vivências de alguns/as estudantes durante a elaboração de um trabalho prático, concebido como uma produção

colaborativa e coconstruída. Esse processo deu lugar a um espaço narrativo emergente, originado a partir da leitura de um texto que gerou ressonâncias significativas, mobilizou subjetividades e promoveu a escrita de si. O resultado é uma narrativa ‘des-composta’, entendida como expressão de uma experiência pedagógica situada e atravessada por múltiplas vozes.

Palavras-chave: ambiente narrativo; educação; pesquisa narrativa; prática docente; performatividade

Recepción: 24/05/2025

Evaluado: 29/05/2025

Aceptación: 30/05/2025

Un entramado de voces²

Este relato se inicia desde mi propia voz. Aquella mañana, decidimos realizar nuestro habitual encuentro de los jueves fuera del aula, eligiendo un espacio dentro de la Universidad donde el sol nos recibió con calidez desde temprano. Nos sentamos, mientras Arancy preparaba el mate y nos disponíamos a compartir una conversación. Como en cada encuentro, me gusta comenzar preguntando cómo se sienten. Ese día era el cumpleaños de Kari, a quien esperamos para celebrar. Agus barajaba las cartas del oráculo queer y Juli se preparaba para realizar la lectura una vez que extrajéramos una de ellas. Poco después, vimos acercarse a Carli en su bicicleta. Juli, sentada junto a Agus, aguardaba con serenidad el momento de leer la carta. Iari y Clari no estaban presentes físicamente, pero nos acompañaban simbólicamente desde otros espacios. En los días previos, había estado pensando en posibles propuestas para este trabajo práctico, el último del seminario. No quería llegar con una única opción, por lo que preparé dos alternativas para que pudiéramos decidir en conjunto cuál abordar. Como era de esperarse, la propuesta colaborativa fue la que generó mayor entusiasmo y dio origen a este texto que hoy compartimos.

Para iniciar el proceso de descomposición de esta experiencia, propiciamos un espacio de diálogo en torno al texto, identificando aquellas palabras que generaban resonancia en nuestros recorridos.

A lo largo de una extensa conversación, emergieron preguntas, respuestas y reflexiones sentipensantes que fueron configurando colectivamente el desarrollo de la actividad propuesta. Entre mates el sol que calentaba esta trama iba tomando forma. Cada uno de sus aportes fue realmente valioso para construir esta narrativa que quiero compartirles. Invité a quienes desearan escribir a hacerlo desde sus propias experiencias, las cuales se fueron entrelazando progresivamente. De este modo, fuimos construyendo colectivamente este texto, en el que nuestras biografías se articularon dando lugar a múltiples miradas, atravesadas por el “erotizar, afectar y resonar de nuestra propia enunciación” (Crego, 2023).

Esta es una narrativa des-compuesta que trae sentires a corazón abierto, es también una invitación a expresar las afectaciones de las lecturas que hicimos a través de cada encuentro del Seminario en el cual se condensa una práctica de intimidad que nos des-identifica de la normatividad disciplinante del conocimiento científico (Mendia, 2014). Hicimos de este encuentro una experiencia performativa-pedagógica del tiempo y del espacio, un estar siendo que recupera los relatos autobiográficos en un presente que constituye una promesa de transformación.

El construir colectivamente la comprensión subjetiva, íntima y afectiva (Crego, 2023) de nuestra voz narrada respecto de aquellas experiencias vividas con docentes memorables, se des-compuso en nuevas aperturas y relatos con-sentidos, de traer al aquí y ahora, insistencias y existencias que perduran en nuestras inteligibilidades respecto de la buena enseñanza. Estos relatos nos fueron pasando del yo al nosotras, arrimándonos a profundizar en las preguntas

compartidas, desmontando la división entre forma y contenidos (Crego, 2023), se tradujo en un ejercicio de des-romantización a partir de la explicitación de algunas condiciones de sufrimiento debido a que, no todos los docentes memorables habían dejado amorosas huellas (Crego, 2023). Re-habituamos los relatos que traducen las marcas de esas palabras, esas correcciones, esos gestos y actancias que identificamos con rechazo. Nos renombramos en relatos pasados y sentires presentes, develamos significados en nuestra narración haciéndolos visibles con nuestra voz y nuestro cuerpo, desdibujando una delimitación para habitar un deseo de (re)composición de un entonces y allí (Muñoz, 2019), como actancia performativa de brindarnos sensiblemente en nuestras prácticas de enseñanza.

En esta trama de voces que significó el último encuentro práctico del seminario Géneros en descomposición, conversamos sobre sentipensamientos que nos dejaron docentes memorables con quienes compartimos un pedacito de nuestras vidas. Es en este volver a pasar por la memoria, o por el corazón que compartimos un nuevo ensamble de memorias, de vidas. Acompañadas por mates, y torta de cumpleaños conversamos con nosotras, con nuestras memorias pasadas, con los textos y con nuestro aquí y ahora desde un allí y entonces. Nuestro punto de partida fue preguntarnos ¿qué nos pasa a nosotras con estas *memorabilidades*? Pasamos

desde palabras amorosas contagiosas de pasión, admiración, encuentro hasta el “infierno de la mirada”, ¿haciendo visible que la memoria no siempre es evocada? ¿invitada? desde afectaciones felices. También

puede dejar huellas sobre lo que no deseamos, lo que no queremos ser, y ese no deseo es también un espacio de posibilidad. Porque a veces no sabemos qué queremos, pero tenemos muy claro lo que no.

La polifonía de voces (Porta 2020) que propone Victoria en la lectura de entrevistas, nos invade para pensar la categoría de la memorabilidad como una categoría de honor, que transforma y que es posible ser re-leída varias veces y de varias maneras en la experiencia colectiva (Crego 2023). Los contextos adversos se convierten muchas veces en desafíos atravesados por la pasión y la fe en la educación, capaces de tramar antedestinos (Nuñez 2001) y promover enseñanzas que muestran nuevos horizontes, más allá de los contenidos. Requiere sin duda un grado de compromiso que se encuentra mediado por el posicionamiento hacia el otro/a, sale de toda lógica evangelizadora y potencia la autonomía y la liberación, abandonar mandatos y destinos. Pero las memorias educativas no siempre se construyen desde las experiencias transformadoras, la opresión y la falta de pasión en la tarea pueden ser un motor inspirador. La charla nos permitió escuchar a nuestra compañera contar el sentimiento que le producía esa profesora de historia que llenaba pizarrones y que jamás miraba a los ojos a sus estudiantes, padecía cada minuto en el aula. Surge entonces que la memorabilidad puede pensarse desde la anti pasión, querer ser o estar siendo también implica la liberación de aquello que decidimos no ser. En este sentido, recuperar esos tiempos de pasado y futuridad (Muñoz 2020) encontrando un entonces y allí, un asomo de lo queer performativo que muestra mapas sin recorridos, nos invita a habitar la negatividad y pretender una potencia de nuevos horizontes, resistencias, imaginaciones y posibilidades.

Sin duda la tarea docente es un acto de amor, profesores que dejan una huella en sus estudiantes, muestran que lo importante no es solo lo que enseñan, sino cómo se relacionan y conectan con ellos. Pensar la enseñanza de manera diferente, imaginando nuevas formas que incluyan la memoria, las emociones y la reflexión crítica donde se busca transformar la educación desde las experiencias reales y personales de quienes enseñan y aprenden.

En el contexto actual, se evidencia una presencia creciente de docentes memorables que, a pesar de enfrentar condiciones laborales precarias, infraestructura deficiente y una fuerte desvalorización social, eligen sostener su tarea educativa con compromiso y entrega. La

docencia, hoy más que nunca, se configura como un acto performativo y afectivo que se despliega tanto en las aulas como en el espacio público, donde el amor por la tarea y por los otros se vuelve una fuerza sustancial de resistencia. En este escenario, la pedagogía se presenta como una forma de afecto social que habilita espacios de contención, reflexión y acción, desafiando los modelos tradicionales de investigación, intervención y enseñanza. Resulta imprescindible repensar la formación docente, los marcos normativos y la burocracia institucional, sin renunciar a los desplazamientos eróticos y políticos que permiten visibilizar y valorar las voces encarnadas de quienes sostienen cotidianamente la práctica educativa. Así, los cuerpos docentes deben seguir encontrándose, reconociéndose y fortaleciendo los lazos comunitarios que hacen posible la construcción de narrativas colectivas e intervenciones pedagógicas con potencia transformadora.

Palabras sentidas

En este diálogo surgieron palabras que nos guiaron a este relato con-sentido (Crego,2023) y a su título mediante las intervenciones vocalizadas (Crego,2023). Desde una perspectiva narrativa, las palabras sentidas constituyen no sólo un recurso expresivo, sino también una herramienta epistemológica que habilita la emergencia de saberes situados y encarnados.



1- Collage con palabras sentidas. imagen de autora



2 - Presencia comprometida. imagen de autora

Palabras que se entraman

A partir de estas palabras surge este texto sentido y con-sentido (Crego,2023). Educar es, ante todo, un compromiso. un compromiso vivo, que late. Un compromiso con uno mismo, con los otros, con el mundo que habitamos y el que deseamos transformar. Educar es abrir el corazón, es involucrarse con lo que acontece, estar siendo con otros, desde una disposición sensible, situada, atenta al contexto y al gesto mínimo que también educa.

Es elegir, cada día, ser. Brindar tiempo, escucha, humanidad. Brin-dar, como dice el juego de palabras, es también saltar hacia el otro, arriesgarse al encuentro. Educar con sentido implica acompañar sin invadir, mirar sin juzgar, opinar en la acción como forma de presencia activa.

Una educación que se atreve a admirar, que no teme a la intimidad que surge cuando se confía. Porque lo educativo es profundamente relacional: es lazo, es mirada compartida, es celebración de lo que emerge entre quienes aprenden y enseñan.

Inspirar es entonces, sembrar resonancias que florecen con el tiempo. Son gestos, palabras simples, actos educativos cargados de cuidado y de alerta para no reproducir aquello que duele, para no construir el ser docente que no queremos ser. Comprender que el verdadero acto pedagógico no solo deja huella, sino que también nos transforma.

Educar, en su esencia más pura, es compromiso que se manifiesta desde un corazón abierto, dispuesto a crecer y transformarse junto a quienes caminan a nuestro lado.



3-Conversaciones tejidas. Imagen de autora

Las voces narradas CLASE 7-11

A lo largo del trabajo, se recuperan las voces configuradas a partir de la narración, que permiten acceder a las experiencias subjetivas de quienes participaron en el proceso, visibilizando los sentidos construidos colectivamente en torno a la práctica pedagógica

Noelia

“Tenía un día interminable ese jueves. Llegué a la facultad ansiosa por acudir donde se encontraba Mariana, según lo que decía por mensaje estaba esperando que lleguemos. Las vi a las chicas, juntas nos acercamos a la profe. Buscamos nuestro rinconcito en el que el sol se hiciera parte. Enseguida llegó Arancy, que sumó aromas y sabores al ambiente de composición que iniciaba. Transcurrió la mañana, el cumple, las preguntas, la vida, los relatos memorables y el dolor del cuerpo inmóvil sentado y de los cuerpos que habitamos en el tiempo.”

Karina

“Ese día era muy especial para mí, mi natalicio, así que en principio festejé con mis compas de entrenamiento luego de la clase de natación, solo un ratito pues tenía el compromiso de ir a la facu, pero me habían llevado una torta y no podía irme sin que me cantaran el feliz cumple... Llegué a la facu, el día estaba soleado, hermoso, divisé a las chicas y compartimos mates y torta. Un día más que especial, diferente... Estos encuentros al aire libre tienen un color especial, un aroma distinto...”

Este grupo es sin duda es un grupo especial, con emociones a flor de piel, lleno de energías que me generaron mucha paz y alegría al mismo tiempo”.

Carla



“Llegué tarde a esta última clase. Casi como un acto de rebeldía, por resistirme a que se termine, alargandolo, aunque mi deseo era otra era llegar a tiempo o más temprano para disfrutar de a sorbitos este encuentro. Como suelo disfrutar los primeros mates de la mañana de pequeños sorbos. Desde hace unos meses las mañanas de los jueves tienen sabor a eso, a disfrute. Se siente como volver a jugar. Y en momentos donde la vida duele, volver a jugar se vuelve terapéutico, cada jueves a la mañana se volvió una burbuja al viento.”

Aranci

“Como cada jueves prepare todo para salir temprano, obvio que llegue tarde porque nunca termino de salir de mi casa. Llegue estacione y ya visualicé a las chicas, en el único recoveco de sol que a esa hora abrigaba la facultad, Agus tenía el mazo entre las manos me tocaba preguntar, no recuerdo la pregunta, pero si recuerdo, que para mí de todas las brujas las taroteras son las que considero chantas, pero el juego me interesó y como tiramos cartas y nos préstamos a la brujería había que prender fuego y para eso estaba lista. Hice una pequeña fogata ese día, llevé flores de lavanda y caléndula, mis favoritas. No recuerdo la pregunta, pero recuerdo que la carta era vergüenza. La lectura nos llevó a pensar la vergüenza del ser auténtica y como la academia nos va despojando de identidad para formarnos en un deber ser. Después llegó la cumpleañosera, con humos y canciones la recibimos y disfrutamos de su generosidad y un mate que circulo en torno a las charlas amorosas que acompañan estos prácticos. Una vez más tiramos las cartas y esta vez charlamos de la conciencia, pero esa es otra historia....

PD: ese día, luego de charlar de les docentes memorables, acordamos en el pensamiento que la amorosidad de Mariana la convierte en nuestra autoridad académica. Ella que deja fluir los sentires y sabe leer lo que pasa en la dinámica de cada encuentro. Nos deja ser.”

Agus

“No hay horarios si se trata de mis Julis, ir temprano para poder verlas y tomar el primer rayito de sol juntas. Nos unimos a la última clase que transcurrió en constante intercambio de reflexiones... pensar en sentir.”

“Ver lo que siento, oler lo que toco y degustar el vivir... hay órdenes que no alteran porque son de altezas, somos de la naturaleza y hoy somos fortaleza.

1, 2 y 3 respiro. Grito en silencio.

1, 2 y 3 respiro. Pienso con voces.

1, 2 y 3 respiro. El cadáver de mi vieja yo.”

Hiladas conclusiones

Las hiladas conclusiones que surgen del presente trabajo evidencian cómo las experiencias individuales se interrelacionan y se configuran colectivamente en el contexto educativo. Este trabajo ha permitido construir entramadas conclusiones que emergen de la interacción entre las narrativas personales de los participantes y los marcos conceptuales abordados a lo largo del seminario. Estas conclusiones no solo ilustran las experiencias vividas en los encuentros, sino que también revelan las complejas conexiones entre el conocimiento teórico y las realidades educativas cotidianas. A través de este proceso, se ha logrado descomponer las perspectivas tradicionales sobre el saber en educación, proponiendo una mirada más integradora y sensible a las diversidades y afectaciones que configuran la experiencia pedagógica. Este seminario posibilitó valorar la potencialidad de la investigación performática en la educación.

En el marco de una dislocación epistémica y una apertura hacia un abordaje erótico del conocimiento, se transitaron metodologías que desbordan y exceden las convencionales. Las lecturas compartidas estuvieron atravesadas por las propuestas de Espejo Ayca, E (2022) quien subraya la necesidad de habitar otras formas de producción de conocimiento que reconozcan



los

afectos, los cuerpos y las prácticas como territorios válidos para la construcción de sentido. Mesquita, R (2022) quien enfatiza la potencia de una pedagogía sensible que no separa teoría de experiencia, ni subjetividad de mundo, y que reconoce en la performatividad del gesto, el cuerpo y el encuentro, formas legítimas de producción epistémica. Britzman (2016), quien problematiza los límites del aprendizaje y la pedagogía desde una mirada, señalando que educar no es simplemente transmitir saber, sino también confrontar lo que del saber incomoda, resiste o incluso fracasa. Su noción de una pedagogía del no saber dialoga con estos desplazamientos, al poner en valor la incertidumbre, el deseo y la imposibilidad como condiciones constitutivas del acto educativo. Ramallo (2019) introduce una crítica situada a las pedagogías normalizadoras, apostando por una educación que reconozca la potencia de lo que no encaja, de lo que se desborda, de lo que se resiste a ser capturado por las lógicas instrumentales del conocimiento escolarizado.

Finalmente, Crego (2023) nos invita a pensar la producción de conocimiento como una práctica situada, encarnada y relacional, que no escinde el cuerpo del pensamiento ni el deseo de la teoría. Su trabajo aporta una mirada que conjuga escritura, experiencia y sensibilidad, posicionándose contra las taxonomías rígidas del saber disciplinar.

En este entramado, las prácticas contra-interpretativas y los materiales que configuran y transforman los mundos que habitamos adquieren una relevancia equivalente a la enunciación de los significados que emergen de la experiencia de quienes intentamos comprender y a la vez construir las realidades que nos atraviesan.

Referencias Bibliográficas

- Britzman, D. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades*, (9), 13-34.
- Crego, M. V. (2022). Memorabilidades conversadas: relatos consentidos con la intimidad en la investigación. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 7(2), 1-12.
- Crego, M. V., Ramallo, F., & Porta Vázquez, L. G. (2023). Investigar en y con la docencia: Desplazamientos utópicos en el estudio de los profesores memorables.
- Espejo Ayca, E. (2022). *Yanak Uywaña: La crianza mutua de las artes*. La Paz: Programa Cultura Política.
- Martino, M., & Ramallo, F. (2022). Viralizar la (inter)biografías: Desplazamientos ambientales en la educación (post)pandémica. *Revista Communitas*, 6(13).
- Mendia Azkue, I., Luxán, M., Legarreta, M., Guzmán, G., Zirion, I., & Azpiazu Carballo, J. (2014). Otras formas de (re)conocer: Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista.
- Mesquita, R. (2022). Introducción (pp. 11-30). En *Mandinga: descolonización y articulación pedagógica*. Mar del Plata: UNMDP.
- Muñoz, E. (2019). *Utopía Queer. El entonces y allí de la futuridad antinormativa*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Ramallo, F. (2019). ¿Pedagogías cuir?: Un elogio a su descomposición. *Revista Educación y Territorio*, 9(16), 47-62. (ISSN-e 2256-3431, Juan Castellanos Fundación Universitaria, Colombia).
- Sontag, S. (1984). *Contra la interpretación y otros ensayos*. Edhasa.

Notas

¹ Doctoranda en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales y de Humanidades. Licenciada en Ciencias de la Educación. (UNMDP). Estudiante avanzada del Profesorado en Ciencias de la Educación (UNMDP). Profesora ayudante graduada del departamento de Ciencias de la Educación (FH-UNMDP) Maestra especializada en Educación Inicial y Profesora en jardín maternal (ISFD N°19). Integrante del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) radicado en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación



(CIMED). Secretaria y miembro de la Red Investigaciones-Vidas. marianamartinounmdp@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-2994-3614>

² Este artículo se realizó con la colaboración de Arancy Bustamante, Noelia Danzi, Iara Fioriti, Agus Moltieri, Carla Sánchez Juárez y Schiavoni Karina, estudiantes de ambas carreras y a quienes agradezco que sean co-participes de esta narrativa.



TRANSITAR ENTRE LA VIOLENCIA: UNA AUTOETNOGRAFÍA EN CAPAS SOBRE LA MOVILIDAD

TRANSITING THROUGH VIOLENCE: A LAYERED AUTOETHNOGRAPHY ON MOBILITY

TRANSITER À TRAVERS LA VIOLENCE: UNE AUTOETHNOGRAPHIE EN COUCHES SUR LA MOBILITÉ

Sughey Daniela Castro Angulo ¹

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/gwwudswj3>

Resumen

Este texto es una escritura autoetnográfica en capas sobre mi movilidad en Culiacán, Sinaloa, una ciudad donde transitar se ha convertido en un ejercicio de cuidado extremo. A través de mis trayectos cotidianos como mujer universitaria, narro las estrategias que he construido para moverme entre la violencia: cambiar rutas, evitar ciertas calles, calcular los horarios y estar siempre alerta. No solo se trata del miedo a un asalto o al acoso, sino del peso de vivir en un lugar donde el narcotráfico y la militarización han transformado la ciudad en un escenario de guerra. Escribir en capas me permite entrelazar mi experiencia con procesos más amplios. En cada trayecto, en cada ajuste de ruta, en cada decisión de salir o no de casa, se reflejan las violencias que atraviesan lo cotidiano. Pienso en cómo el miedo condiciona la forma en que habitamos la ciudad y cómo, a pesar de todo, seguimos moviéndonos. Más que documentar mi movilidad, este texto es una forma de resistencia. La escritura se vuelve un espacio para cuestionar lo que se nos impone y para recuperar emociones que muchas veces nos han sido negadas. La ira, la indignación, la memoria. Escribo para narrar la ciudad desde la experiencia, para no dejar que el miedo sea la única cartografía posible.

Palabras clave: Autoetnografía; movilidad urbana; violencia; narcotráfico; mujeres.

Abstract

This text is a layered autoethnography about my mobility in Culiacán, Sinaloa, a city where transiting has become an act of extreme caution. Through my daily commutes as a university student, I narrate the strategies I have developed to move through violence: changing routes, avoiding certain streets, calculating schedules, and always staying alert. It is not just about the fear of assault or harassment, but about the weight of living in a place where drug trafficking and militarization have turned the city into a war zone. Writing in layers allows me to intertwine my experience with broader processes. In every journey, in every route adjustment, in every decision to leave home or not, the violence that permeates everyday life is reflected. I think about how fear shapes the way we inhabit the city and how,



despite everything, we keep moving. More than documenting my mobility, this text is a form of resistance. Writing becomes a space to question what is imposed and to reclaim emotions that have often been denied to us—anger, indignation, memory. I write to narrate the city from experience, to ensure that fear is not the only possible cartography.

Keywords: Autoethnography; urban mobility; violence; drug trafficking; women.

Résumé

Ce texte est une autoethnographie en couches sur ma mobilité à Culiacán, Sinaloa, une ville où circuler est devenu un exercice de précaution extrême. À travers mes trajets quotidiens en tant qu'étudiante universitaire, je raconte les stratégies que j'ai développées pour me déplacer à travers la violence : changer d'itinéraire, éviter certaines rues, calculer les horaires et rester constamment en alerte. Il ne s'agit pas seulement de la peur d'une agression ou du harcèlement, mais du poids de vivre dans un endroit où le narcotrafic et la militarisation ont transformé la ville en un champ de guerre. Écrire en couches me permet d'entrelacer mon expérience avec des processus plus larges. Dans chaque trajet, chaque ajustement de parcours, chaque décision de sortir ou non de chez moi, se reflète la violence qui traverse le quotidien. Je réfléchis à la manière dont la peur façonne notre façon d'habiter la ville et comment, malgré tout, nous continuons à avancer. Plus qu'une simple documentation de ma mobilité, ce texte est une forme de résistance. L'écriture devient un espace pour remettre en question ce qui nous est imposé et pour récupérer des émotions qui nous ont souvent été refusées : la colère, l'indignation, la mémoire. J'écris pour raconter la ville depuis l'expérience, pour que la peur ne soit pas la seule cartographie possible.

Mots-clés: Autoethnographie ; mobilité urbaine ; violence ; narcotrafic ; femmes.

Introducción: Escritura autoetnográfica en capas

Realizo un relato autoetnográfico para situar el contexto en el que trabajo mi investigación sobre violencias y movilidad de mujeres en Culiacán, Sinaloa. Entiendo la autoetnografía como una metodología que enlaza lo autobiográfico con lo cultural, social y político (Ellis, 1991; Ellis et al., 2019), y adopto una narración en capas (Rambo, 1992) para integrar distintas formas de conocimiento. Utilizo asteriscos (* * *) para marcar transiciones temporales, espaciales o actitudinales, buscando no solo narrar una experiencia, sino construir un análisis en diálogo con los procesos socioculturales de un entorno atravesado por la violencia.

Múltiples reflexiones sobre la movilidad y las violencias

Bienvenidos a Culiacán es la leyenda que se lee en letras grandes sobre los señalamientos viales verdes al llegar a Culiacán, Sinaloa, mi ciudad natal, al noroeste de México. Durante años, ese mensaje me evocó buenos recuerdos: la emoción de un día en la playa, la visita a la casa de mi abuela, el regreso en autobús después de un viaje. Siempre me ha gustado salir, conocer, explorar, pero ese *Bienvenidos a Culiacán* me recordaba que también disfruto volver. Dibujaba la frontera entre la experiencia y el regreso, entre la aventura y la nostalgia. *Bienvenidos a Culiacán* también fue el narco-mensaje escrito en graffiti negro sobre las puertas de una camioneta blanca abandonada al sur de la ciudad, con los restos de seis personas asesinadas la noche del 27 de septiembre de 2024. Si los saltos en el tiempo fueran posibles y alguien me hubiese advertido que, unos meses atrás, ese mensaje



cambiaría para siempre su significado, quizá no lo habría creído. Pero ahora no puedo leerlo ni escribirlo sin que se me erice la piel. Conversando con otras personas en mi ciudad, coincidimos en que, entre la avalancha de eventos violentos hemos vivido en la ciudad desde el 9 de septiembre del 2024, el suceso de Bienvenidos a Culiacán es uno de los más escalofriantes.

* * *

La llamada "Guerra en Sinaloa" hace referencia a la escalada de violencia desatada por el conflicto interno entre dos facciones del *Cártel de Sinaloa* en disputa por el control territorial (Cordero, 2024). Este enfrentamiento ha situado al estado mexicano de Sinaloa, y en particular a su capital, la ciudad de Culiacán, en el foco de la atención mediática. No pretendo aquí hacer una crónica exhaustiva de los múltiples hechos violentos ocurridos desde entonces, pero es relevante señalar que, a seis meses del 9 de septiembre de 2024, no ha habido un solo día en que la ciudad y el estado hayan estado exentos de violencia generada por el crimen organizado y la militarización de la ciudad. Homicidios, desapariciones, enfrentamientos armados en plena vía pública, incendios provocados, explosiones, robos de vehículos, bloqueos, personas heridas por disparos, violencia contra las mujeres, feminicidios. Una lista que parece interminable.

* * *

Entre la incertidumbre, el caos, el miedo, la angustia y la ira, encontré en la escritura autoetnográfica en capas una forma de reivindicar emociones específicas como la ira y el enojo, reconociendo cómo a las mujeres se nos ha desvinculado de ellas bajo los mandatos de género. En este proceso, recuperar esta "digna rabia" se convierte en una herramienta fundamental para construir este relato.

* * *

El viaje comienza: desplazarse en la incertidumbre

Me trasladé hacia Ciudad Universitaria (CU) de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) desde mi casa, al sur de Culiacán. En periodos como este, cada salida se evalúa meticulosamente, sopesando si es realmente indispensable y considerando todas las formas posibles de evitarla. Finalmente, decidí salir, intensificando mis estrategias de cuidado al cambiar mi itinerario habitual. Para esquivar una zona donde días antes asesinaron a un hombre frente a una escuela, decidí tomar dos camiones en lugar de uno. Desde mi casa había escuchado la balacera y, aunque ninguna ruta está realmente exenta de violencia, me tranquilizaba, de alguna forma, evitar la zona, aun cuando eso significara sumar 35 minutos más a mi trayecto y duplicar el costo del pasaje.

Tampoco es que antes no hubiera estrategias de cuidado al salir de casa. Como explica Azucena Gollaz (2024), para las mujeres, salir a la calle implica una negociación constante: con los horarios, las rutas, la vestimenta y hasta con la propia presencia en el espacio. Pensaba en esto mientras caminaba hacia la esquina poco transitada donde esperaba el camión. Es agotador y profundamente injusto. He negociado mi existencia y mi tránsito por la ciudad desde muy joven. En esa misma esquina aprendí que debía cuidarme de los autos que pasaban a baja velocidad cuando me encontraba sola. Por eso prefería esconderme detrás de un árbol, desde donde podía vigilar la llegada del camión sin quedar expuesta. Era



una estrategia de protección que había desarrollado después de múltiples incidentes: conductores que me gritaban al pasar, que tocaban el claxon para llamar mi atención o que, sin disimulo, me ofrecían alcohol y me invitaban a subirme a sus autos o camionetas ostentosas.

Sin embargo, las estrategias de siempre ya no eran suficientes. Me descubrí planeando dónde podría esconderme si se desataba un enfrentamiento armado mientras esperaba el transporte público. Mi alerta se amplificó con el ruido de los motores: camionetas del ejército, recordándome que, en esta ciudad cada vez más militarizada, esas escenas ya formaban parte del paisaje.

* * *

El regreso: cuando la ciudad se vacía

Eran las 17:43 horas, y en pocos minutos comenzaría a oscurecer; con la caída del sol, las dinámicas del trayecto cambian por completo. Desde que se desató la “Guerra en Sinaloa”, los horarios de los desplazamientos urbanos han tenido que ajustarse. Como mujer universitaria, este apuro no me era ajeno. Evitar la noche en el trayecto desde CU se había vuelto una necesidad. La razón: el acoso, el temor a una agresión sexual. Ahora agregaba la violencia por el narcotráfico, los operativos militares en las calles, los helicópteros que sobrevuelan la ciudad.

Apresuro el paso, salgo del campus y cruzo el boulevard. El cielo se oscurece, y esta vez, la música alta del camión me inquieta. Me preocupa que, si una balacera ocurriera cerca, sería casi imposible escucharla a tiempo, al igual que las sirenas de las camionetas de policía. Los vidrios polarizados del transporte público convierten la ciudad en un paisaje opaco y borroso, apenas dejando ver sombras de viviendas, tráfico y personas que caminan por las calles. Cada vez descienden más pasajeros y suben menos. El camión se vacía poco a poco, y la idea de que mi destino es el final de la ruta empieza a preocuparme. “Aquí mataron al sobrino del fulanita ayer”, escucho que le cuenta una señora a la mujer que se encuentra sentada al lado, mientras por la ventana del transporte apenas se dibuja un boulevard casi desierto. Veo mi reloj: 18:35 horas. En otra ciudad, esta aún sería una hora temprana, pero en Culiacán, cada minuto que avanza pesa más. Las calles se vacían, el transporte público se queda casi desierto y el silencio se vuelve una advertencia. Afuera, la ciudad parece apagarse antes de tiempo, como si la noche no llegara con el reloj, sino con el miedo. Pero mañana seguiré transitando.

* * *

Concluir este relato autoetnográfico es, en cierto sentido, prolongar la reflexión sobre cómo habitamos nuestros trayectos en medio de contextos de violencia. Al escribir estas capas, busco no solo documentar las tensiones y estrategias que atraviesan la movilidad universitaria en Culiacán, sino también proponer la escritura como un espacio de resistencia simbólica. En un lugar donde el miedo parece imponerse sobre cada ruta, narrar se vuelve un acto político: una forma de reclamar el derecho a transitar no solo el espacio urbano, sino también el emocional y colectivo, desde la dignidad, la ira transformadora y la esperanza por imaginar un futuro menos incierto. Así, la autoetnografía no solo responde al contexto, sino que lo interroga y lo resignifica, abriendo grietas por donde la memoria y la posibilidad de lo común puedan florecer.



Referencias bibliográficas

- Cordero, Á. (2024). México: La guerra entre las dos principales facciones del Cártel de Sinaloa asfixia a Culiacán. *France 24*.
<https://www.france24.com/es/am%C3%A9rica-latina/20240914-m%C3%A9xico-la-guerra-entre-las-dos-principales-facciones-del-cartel-de-sinaloa-asfixia-a-culiac%C3%A1n>
- Ellis, C. (1991). Sociological intrispection and emotional experience [Introspección sociológica y experiencia emocional]. *Symbolic Interaction*, 14, 23-50.
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2019). Autoetnografía: Un panorama. En S. M. Bérnard, *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Gollaz, A. (2024). *Feminist Cartographies: Women's daily urban mobilities to work by public transportation in Guadalajara, Mexico [Cartografías feministas: Movilidad urbana de las mujeres hacia el trabajo en transportación pública en Guadalajara, Mexico] [Tesis doctoral]*. Erasmus University Rotterdam.
- Rambo, C. (2019). Múltiples reflexiones sobre el abuso sexual infantil: Un argumento para una narración en capas. En S. Bérnard (Ed.), *Autoetnografía. Una metodología cualitativa* (pp. 123-154). Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Notas

¹ Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Sinaloa y estudiante de la Maestría en Psicología Social de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. Contacto: sugheycastroa@gmail.com
Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa



CONFLITO NÃO É ABUSO, UMA LEITURA RESTAURATIVA

CONFLICT IS NOT ABUSE, A RESTORATIVE READING

EL CONFLICTO NO ES ABUSO, UNA LECTURA RESTAURATIVA

Emiliano Samar¹

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/lo4lw75a2>

Resumo

O texto é sobre o livro de Sara Schulman, "Conflito não é abuso", que aborda o problema do exagero do dano em diversas situações, desde conflitos interpessoais até guerras. Schulman analisa como uma "alteridade" é construída como uma ameaça para justificar a violência, e como o superdimensionamento de um conflito pode levar a ações cruéis e punitivas. O autor propõe examinar o conflito desde seu estágio inicial, antes que ele se agrave, e destaca a importância da comunidade na resolução deles. Schulman diferencia conflito de abuso e propõe abordá-los coletivamente, buscando um ponto em comum e soluções criativas. O livro é uma contribuição significativa ao pensamento antipunitivo e ao ativismo antiprisão, e desafia o leitor a refletir sobre suas próprias experiências de conflito e abuso.

Palavras-chave: narrativa (auto)biográfica; práticas restaurativas; Escolas e conflitos

Abstract:

The text is about Sara Schulman's book, "Conflict is not abuse", which addresses the problem of the oversizing of harm in various situations, from interpersonal to war conflicts. Schulman analyzes how an "otherness" is constructed as a threat to justify violence, and how the oversizing of a conflict can lead to cruel and punitive actions. The author proposes to examine the conflict from its initial stage, before it escalates, and highlights the importance of the community in resolving them. Schulman differentiates conflict from abuse, and proposes to address them collectively, looking for common ground and creative solutions. The book is a significant contribution to anti-punitive thinking and anti-prison activism, and challenges the reader to reflect on their own experiences of conflict and abuse.

Keywords: (auto)biographical narrative; restorative practices; schools and conflicts

Resumen

El texto trata sobre el libro de Sara Schulman, "El conflicto no es abuso", el cual aborda la problemática de la sobredimensión del daño en diversas situaciones, desde conflictos interpersonales hasta bélicos. Schulman analiza cómo se construye una "otredad" como amenaza para justificar la violencia, y cómo la sobredimensión de un conflicto puede llevar a acciones crueles y punitivistas. La autora propone examinar el conflicto desde su etapa inicial, antes de que escale, y destaca la importancia de la comunidad para resolverlos. Schulman diferencia el conflicto del abuso, y propone abordarlos de manera colectiva, buscando puntos en común y soluciones creativas. El libro es un aporte significativo para el pensamiento antipunitivista y el activismo anticarcelario, e interpela al lector a reflexionar sobre sus propias vivencias de conflicto y abuso.

Palabras clave: narrativa (auto)biográfica; practicas restaurativas; escuelas y conflictos

Recepción: 13/02/2025

Evaluado: 19/02/2025

Aceptación: 24/02/2025

Las películas, las obras de teatro, los libros, a veces llegan en el momento justo. Aparecen como para hablarte en particular, como si te mirasen a los ojos y te dijese “ey, despertate, es para vos”. El conflicto no es abuso, contra la sobredimensión del daño. Así es el título del libro de Sara Schulman editado por Paidós. Con este texto sucedió eso. Se dirigió a mí de manera intempestiva, en el exacto instante en el que su lectura se volvía necesaria. Cuando llegó a mis manos me encontraba transitando una situación conflictiva en una institución educativa. ¿Cuántas veces acontecen dificultades en las relaciones que forman parte de lo escolar? ¿En cuántas oportunidades nos topamos con medidas punitivistas como respuesta ante los problemas? En algo de eso me encontraba cuando la lectura de la escritora y activista estadounidense se convirtió en flujos de reflexiones abiertas y restaurativas. Desde enormes conflictos bélicos hasta la nimiedad de una discusión de pareja, este ensayo analiza y desarma las mecánicas que construyen a una “otredad” como amenaza para habilitar la violencia.

Si ante un episodio de tensión en la convivencia o de conflicto de intereses o de posturas contrapuestas acerca de un tema o diferentes puntos de vista vertidos en opiniones, se sobredimensiona la situación extremando la polarización, la reinterpretación o la tergiversación de información. Si el reclamo de justicia se traduce como homologación al pedido de que “sufran” quienes han producido un daño o sostienen una diferencia. Si se acrecienta el impedimento para entender los diferentes grados y tipos de violencias que se producen en las relaciones interpersonales. Entonces, la instrumentalización de las palabras “abuso” y “daño” y las respuestas como castigo, cancelación y escrache pueden convertirse en instrumentos y justificación de acciones crueles y punitivistas.

En el libro, la autora se propone examinar el fenómeno de la sobredimensión del daño cuando comienza, en su etapa previa como conflicto. Se interesa por las instancias anteriores a que escale. Según plantea, la debacle se origina en una reacción desmedida en el inicio del problema y luego se intensifica. En las etapas previas al conflicto pueden resolverse las tensiones, incluso en el recorrido mismo del conflicto, pero una vez que aparecen la crueldad y la violencia se complejiza la posibilidad de intervenir y resolver. Cómo entendemos el conflicto, cómo respondemos ante él y cómo nos comportamos siendo espectadores del mismo determina si tenemos o no la posibilidad de abordarlo de manera colectiva. Sara Schulman expresa que es la comunidad que rodea un conflicto la fuente de su resolución y que tiene la responsabilidad de resistir la reacción desmedida ante la diferencia y de ofrecer alternativas de comprensión y complejidad. Describe, en el marco de dichas responsabilidades, la de asumirnos como agentes de iluminación y contención ante la sobredimensión del daño, en lugar de instrumentarlo para justificar la crueldad. Deviene un imperativo ético la responsabilidad compartida en la gestación de alternativas y la búsqueda de metodologías de resolución colectiva de los problemas y sus prácticas restaurativas. La inacción, amparada en el temor al compromiso, no hace más que abonar el terreno para la escalada del conflicto.

La autora plantea también que, mientras que las personas son castigadas en todos los niveles de las relaciones humanas por conflictos comunes y por resistencia, simultáneamente en el mundo tenemos la abrumadora actualidad de la violencia y el abuso real. Nos propone establecer la diferencia entre el conflicto y el abuso: reconociendo la diferencia entre sentirse herido y estar en peligro, asumiendo la responsabilidad propia en la creación del conflicto y frente al mismo, escuchando al otro



con respeto y empatía, buscando puntos en común y soluciones creativas y colectivas, apelando a la mediación y al apoyo mutuo en caso de necesidad. Y claro, denunciando el abuso real cuando se produce. En su obra, Schulman nos interpela desde sus vivencias de conflicto y abuso, desafiando las lógicas hegemónicas de abordar y solucionar los problemas. Este libro se erige como un aporte significativo para el pensamiento antipunitivista, el activismo anticarcelario, el feminismo y las disidencias sexuales. También contribuye al reconocimiento de las responsabilidades comunitarias y colectivas tanto en la génesis de los conflictos, como en los avances de los mismos y las posibilidades de solución.

La resolución, lejos de prometer una felicidad universal, puede significar un respiro para aquellos que han sido injustamente culpados o convertidos en depositarios de ansiedades ajenas, evitando así su deshumanización. Un círculo íntimo de amigos, compañeros o colegas conscientes puede ser el faro que guíe a una persona confundida entre conflicto y abuso hacia caminos alternativos. No obstante, la obstinación por aferrarse a la razón y la renuencia a la autocrítica se manifiestan, una y otra vez, como anclajes de dominación que se nutren de la exclusión y la evitación de lo otro: personas, puntos de vista, diferencias.

Leí la propuesta de Sarah atravesado por preguntas, recorriendo un conflicto donde las diferencias de posición y las opiniones divergentes alcanzaban para desplegar cancelaciones crueles. Las instituciones educativas alojan múltiples relaciones, convivencias cotidianas, decisiones, opiniones, proyectos personales y colectivos, pedagógicos y de vida. Ser con otras y otros allí es un desafío. Atender los conflictos de manera empática y colectiva un salto a dar con la confianza de saberse en-tramado. El verdadero nudo del problema: la esencia de aquello que necesita ser conversado, la naturaleza y la resolución del conflicto. La trama se construye hilo por hilo, la red requiere tiempo. Es ahí, en el “entre” de la trama, donde podremos recorrer colaborativamente el conflicto para establecer lo común y no tan común del mundo. Está claro que una lectura puede en sí misma ser restaurativa.

Notas

¹ Supervisor Docente y actualmente de Director de Área (Enseñanza artística). Se destaca su trabajo en el Instituto Vocacional de Arte, Escuela de Maestros (Capacitación Docente CABA), Citra-Conicet, el Ministerio de Educación (CABA), la Escuela Metropolitana de Arte Dramático (EMAD), las Universidades UNIPE y UMET, y la Dirección General de Enseñanza Artística del Ministerio de Cultura (CABA).
emilianosamar@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0007-6508-7425>



LA CREACIÓN DE LA RED DE INSTITUTOS Y CENTROS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN (RICIE) COMO ACONTECIMIENTO Y OPORTUNIDAD EN TIEMPOS DE RESISTENCIA ACTIVA

Mariana Foutel¹
Jonathan Aguirre²

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/9f34xftkd>

Recepción: 18/03/2025

Evaluado: 15/05/2025

Aceptación: 19/05/2025

La investigación educativa en la Argentina ha experimentado en las últimas décadas un intensivo despliegue y una notable expansión, en muchos casos asociados a la institucionalización de Áreas, Centros e Institutos en Universidades Nacionales y Provinciales y en Institutos de Formación Docente, así como en diferentes instancias de formación de posgrado y diversos espacios específicos de administraciones educativas, organizaciones sociales y movimientos pedagógicos. Cruzada por fuertes asimetrías y diferentes enfoques, con desarrollos institucionales y organizacionales heterogéneos, sostenida desde apuestas y esfuerzos individuales y colectivos, con vínculos diversos con los territorios, sus sujetos y experiencias, tensionada por los debates epistemológicos, metodológicos, éticos y políticos globales y locales de la ciencia, la investigación en, sobre, desde y para la educación constituye una instancia fundamental desde la que pensamos y problematizamos los procesos educativos y sus desafíos en la contemporaneidad. A pesar de su desarrollo heterogéneo y desigual en las diferentes regiones y universidades nacionales del país, sus procesos y resultados ya forman parte de la cultura institucional de la extensión y la transferencia de conocimientos y saberes entre la investigación universitaria y los diversos campos de la educación. Y sus prácticas y recursos, ampliamente extendidos en el territorio de la educación, constituyen dimensiones medulares, insoslayables, en los procesos de su diseño, gestión, desarrollo y evaluación, tanto a niveles macro y meso como micro.

¹ Doctora en Humanidades y Artes con mención Educación por la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Magister en Administración de Sistemas y Servicios por la Universidad Favaloro, (Argentina). Especialista en Docencia Universitaria y en Administración; Licenciada en Administración y Contadora Pública por la Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina). Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades-UNMdP. Es directora del Grupo de Investigaciones en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) y Directora del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. E- mail: marianafoutel@yahoo.com.ar

² Doctor en Humanidades y Artes con mención Educación (UNR); Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP) Diplomado Superior en Ciencias Sociales (FLACSO, Argentina) y Profesor en Historia (UNMdP). Director, docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNMdP. Investigador Asistente del CONICET. Es co-director del Grupo de Investigaciones en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) y Vicedirector del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) radicados en la Universidad Nacional de Mar del Plata. E- mail: aguirrejonathanmdp@gmail.com



Este proceso de expansión, profundización, especialización, diversificación y organización institucional de la investigación en educación en las universidades nacionales ha sido creciente y sostenido en los últimos veinte años. Sin embargo, los vínculos interinstitucionales y los reconocimientos recíprocos e interlocuciones colectivas entre sus Áreas, Centros e Institutos han sido escasos y esporádicos, o bien restringidos a promover campos y redes temáticas especializadas de la investigación educativa. Por eso, la Red de Institutos y Centros de Investigación en Educación de Universidades Nacionales (RICIE) pretende constituirse en una plataforma dinámica de intercambios, comunicación y organización conjunta que colabore a formalizar una agenda interinstitucional de cuestiones, discusiones y posicionamientos en el campo de la investigación en educación.

Institutos y centros de universidades nacionales de todo el país que promueven, gestionan y desarrollan acciones vinculadas a la investigación en educación se han conformado en esta Red cuyo objetivo principal es el de forjar y estrechar vínculos interinstitucionales que potencien el trabajo realizado por cada unidad de investigación, la disposición pública y circulación de sus resultados y las oportunidades de intercambios y producciones conjuntas.

En este contexto, el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación – CIMED- radicado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata mediante Ordenanza de Consejo Académico OCA N°290/2024 ha obtenido el aval institucional para integrarse a la mencionada Red con el objetivo no solo de nutrirse de los aportes y diálogos interinstitucionales que allí se gesten sino también aportar el valor agregado que los Grupos y Proyectos que se encuentran dentro de la órbita del Centro puedan brindar al concierto de producciones y estudios educativos a nivel nacional y regional.

La Red, luego de su constitución, se propuso avanzar en una "cartografía" que permita conocer y mapear las diferentes formas de organizar y gestionar la investigación en educación en las universidades nacionales y las líneas temáticas prioritarias que se desarrollan en cada institución y en conjunto. Dicha cartografía ha sido presentada por la Comisión en la Reunión del Seminario Internacional de Investigación en Educación, organizado por el IICE-UBA, los días 13, 14 y 15 de marzo de 2024.

El carácter de Red, con una modalidad de funcionamiento horizontal y dinámica, llevó a acordar una coordinación rotativa, representativa y federal. Para el primer período está a cargo de un grupo de seis investigadorxs, articulando el siguiente equipo:

- Lorena Cruz- ICE - (Instituto de Ciencias de la Educación) - Facultad de Filosofía y Letras - Universidad Nacional de Cuyo
- Susana Argüello-Unidad de Investigación “Educación, actores sociales y contexto regional”. FHyCS - Universidad Nacional de Jujuy
- Claudia Ferreiro- IICE Universidad Nacional de Tucumán
- Daniel Suárez - IICE (Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación) - Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires
- Gabriela Lamelas- Área de Educación CIFYH (Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon) - Universidad Nacional de Córdoba
- Cecilia Ferrarino- CEIE (Centro de Estudios e Investigación en Educación)- Universidad Nacional de Río Negro.



Para avanzar en el desarrollo de la acción “construcción de la cartografía” de institutos y centros de investigación en educación, se constituyó una comisión ad hoc. En ella están participando: Graciela Di Franco (UNLPam), Claudia Ferreiro (UNT), Cecilia Ferrarino (UNRN), Susana Argüello (UNJu), Rita Rodini (UNSE), Gabriela Lamelas (UNC), Lorena Cruz (UNCuyo) , Melisa Cuschnir (UBA) y Ana Castiglione (UNSE).

En tiempos de resistencia, adversidades y desprestigio sobre quienes co-construimos conocimiento en las universidades nacionales desde el área de ciencias humanas y sociales, y particularmente, desde las Ciencias de la Educación, conformar estos equipos de trabajo, visibilizar y articular las líneas de indagación que cada grupo viene llevando a cabo en diversos contextos socioterritoriales y aunar esfuerzos para generar las condiciones mínimas y necesarias para el desarrollo del campo de investigaciones socioeducativas se vuelve una necesidad, una urgencia y una obligación.

La creación de la Red de Institutos y Centros de Investigación en Educación (RICIE) se vuelve un acontecimiento y oportunidad en tiempos de resistencia activa toda vez que horizontal y federalmente se visibilizan los conocimientos producidos, se articulan líneas de acción conjuntas para el abordaje de problemas educativos contemporáneos y se reclama a los decisores de políticas públicas no solo el financiamiento necesario para el desarrollo de la ciencia y la tecnología en el área social, sino el reconocimiento material, simbólico y cultural que estas disciplinas poseen para el crecimiento de nuestro país. El CIMED aboga por ello y, en su integración, expresa su vocación de ser parte del itinerario que la Red se propone para los próximos años.