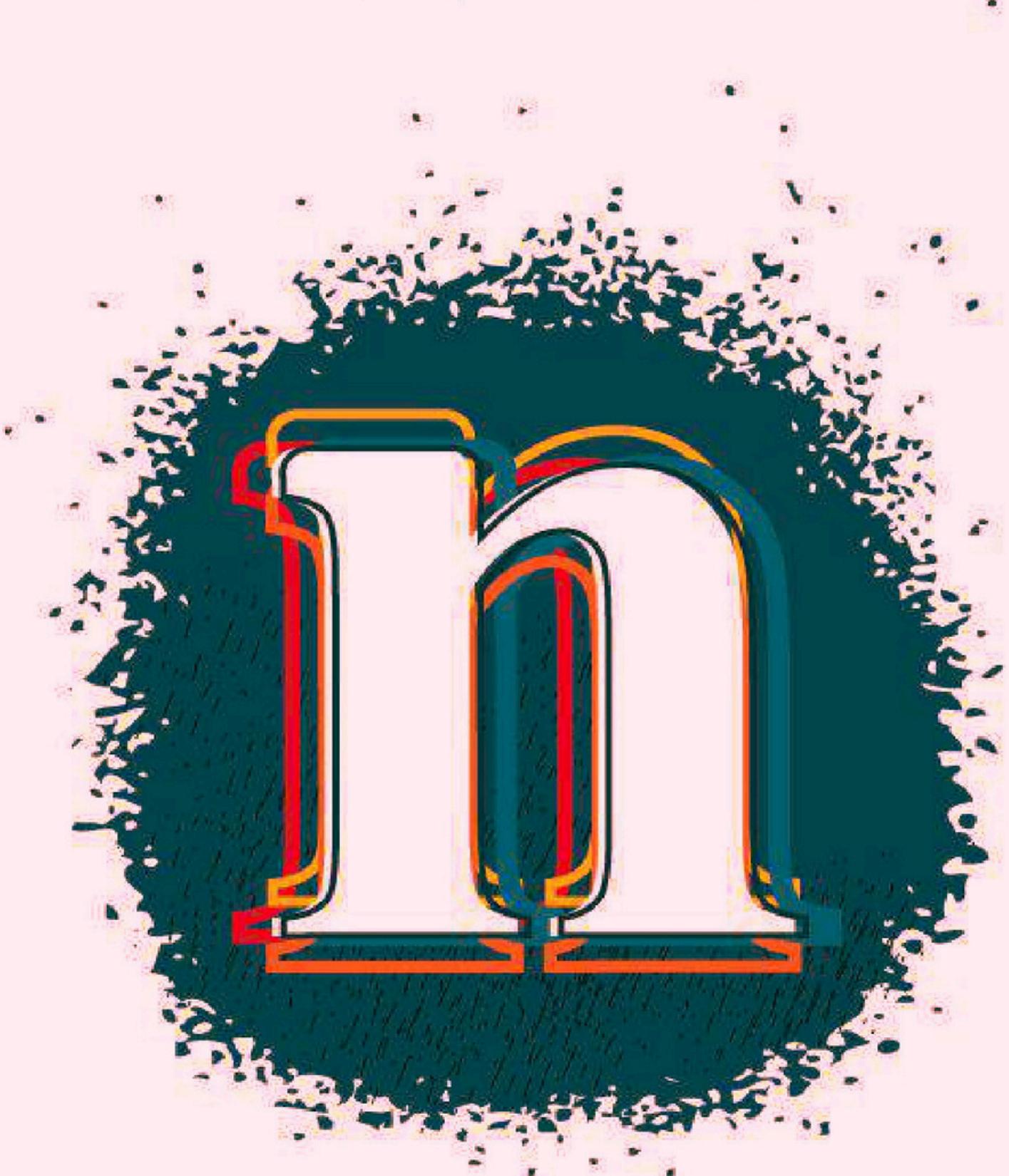


Revista Argentina de Investigación Narrativa

V5, Nº10, julio-diciembre 2025, ISSN 2718-7519



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACIÓN

FACULTAD DE HUMANIDADES | 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. Florentina Lapadula, 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 Bragance, 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**, Pontifícia 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 -

Restituir lo humano (Daniel Suárez y Luis Porta)	4
--	---

- INVESTIGACIÓN -

Pedagogías esotéricas narrativas (auto)biográfico-artesanales de los saberes corporantes en la formación docente (Santiago Díaz)	6
¡Soy seño!: La construcción del ser-hacer docente en el jardín maternal (Carolina Kloster)	31

- TEMAS DE ACTUALIDAD Y/O DEBATE -

Os professores que habitam em mim: Marcas da docência em narrativas (auto)biográficas (Felipe Da Costa Negrão y Cinara Calvi Anic)	49
---	----

- EXPERIENCIAS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS Y AUTO-BIOGRÁFICAS -

Cartografías Pedagógico-Afectivas en Mareas Intensivas: La Experiencia de TACA Verano 2025 (Paula Valeria Gaggini y Laura Virginia Proasi)	63
El mundo en el que nos hubiera gustado vivir. Narrativa (auto) biográfica de una clase de enseñanza secundaria de 1988 (Sergio Gabriel González)	78
Devenir doctorando y pos doctorando... Un manifiesto que convida a parentescos raros desde espacios remotos (Verónica Nicoletti, Marcela Logran, Beatriz Ortiz, Inocencia Gerónimo)	86

- ARTÍCULOS -

O despertar de uma pesquisadora narrativa: O encontro do fenômeno e a construção da identidade (Keli Pascoali Avila y Aline Machado Dorneles)	96
Entre crisálida y mariposa: el proceso de tesis doctoral como transformación vital desde la investigación autobiográfico narrativa (Mara Elisabet Moreyra)	109
El laboratorio del mangaka: los testimonios de la escritura de Akira Toriyama y Hirohiko Araki (Diego Hernán Rosain)	124
Sentipensares en imagen. Trans-formaciones del saber-ser docente desde una mirada de-colonial en el Profesorado de Inglés (Silvia Adriana Branda, Sofía Bauzada Abelaiz, Marcela Eva Lopez y Luciana Torresel)	144
Escribir en nombre propio: la experiencia de producción de cartas pedagógicas en la formación de profesionales en Ciencias de la Educación (Yésica Soledad Arenas, María Gabriela Hernando y María Gabriela Hernando)	163

- EDITORIAL -

RESTITUIR LO HUMANO

Daniel Suárez¹ & Luis Porta²

Restituir lo humano. Reinventar lo humano. Disolver lo humano. Desfondar lo humano, ahuecarlo. Desinflarlo. Desarmar lo humano, deshilacharlo. Reconocer lo humano, torcerlo. Reconfigurar lo humano. Reconstituir lo humano, hacerlo nuevamente. Frente a la destitución de la humanidad, la disolución del deseo, la impugnación de la experiencia, narrar lo que nos queda de humano, narrar ese resto. Lo nunca narrado. Lo que no pudimos narrar: ese silencio, ese olvido. Relatemos los bordes inenarrables de lo humano, sus pliegues, su bies, lo que desborda. Lo que no nos pudieron sacar. Ni automatizar. O meter en una caja sintáctica y lógica que se repite o se modifica algorítmicamente. “Impedir que el mundo se disuelva”, impedir la indiferencia. Hay algo que no se ha dicho de lo humano, secretos que contar, misterios todavía por narrar. Más allá de la versión moderna y hegemónica de lo humano: logocéntrica, etnocéntrica, eurocéntrica, patriarcal, macha, blanca, imperial, hay algo por contar. Ni el humano fijo, el sujeto de la historia, y su evolución europea, conquistadora, guerrera. Tampoco la humanidad milenaria y pura que emerge finalmente emancipada y evidente, folklórica, identitaria. ¿Poshumanos? ¿Transhumanos? ¿Panhumanos? ¿Parahumanos? ¿Subhumanos? ¿Qué posición ocupar ante lo humano que se desvanece? ¿Cómo poner el cuerpo en una humanidad que se escapa? ¿Cómo restituir lo humano sin hipostasiarlo, sin congelarlo, sin restituir también parte de lo horroroso y oscuro de lo humano? ¿Cómo eludir, o reírnos de, el espejismo de la libertad, de la idolatría de la felicidad boba? ¿Cuál es el método, el rigor y el objetivo para medir el esfuerzo y ponderar el sacrificio? ¿Cómo des-sujetarnos? ¿Qué acrobacias y aventuras inventar para salir de la trampa de la determinación?

De la pandemia a Gaza, entre las migraciones urgentes por miles y las centenas de guerras y microguerras, entre las miserias programadas y los despojos coloniales, genocidas, entre los millones y millones de autómatas felices y productivos que la transitan sin tocarla, sin habitarla, o depredándola, la Tierra está interferida en su humanidad. Sea lo que sea, la humanidad agoniza frente a la matrix tecnocapitalista, semiótica y viral, que ya cubre todo el paisaje del globo. Despojados de lazos, desterritorializados en nuestra experiencia singular colectiva y mistificados por tecnocódigos y determinismos, vivimos una depredación capitalista sin precedentes, por su capacidad de destrucción y violencia, por su voracidad y capilaridad, por su poder para torcer voluntades, afectar sensibilidades y acoplar deseos hacia el tecno-esclavismo, el darwinismo social, el supremacismo genocida y el individualismo egoísta, competitivo y suicida. Cedimos la conversación, el encuentro, nuestra inquietud por el otrx, la escucha y la enunciación, a favor de la hipercconexión solitaria, el esclavismo celular y la escueta seguridad de la pantalla. Abandonamos las calles, las plazas, la noche, la charla amorosa, las caminatas, la fiesta, las caricias, la intimidad, el deambular, el detenernos a mirar, oler, tocar, escuchar y degustar, el distraernos en el detalle y lo minúsculo: la maravilla sin fotos, la lectura porque sí, para sustraernos, más individuos que nunca, en una soledad deprimente, ansiosa, eufórica, farmacologizada, muy productiva y activa, adaptada y cómoda. Más allá y más acá de los gestos totalitarios y burdos, de las muecas enfermizas y corruptas, de los alegatos supremacistas y cipayos del momento, estamos y estaremos sujetos a un aparato de captura, subsunción y disolución de lo humano, a un

- EDITORIAL -

dispositivo contra-civilizatorio extendido y omnipresente que sólo computa la rentabilidad, los beneficios y las capacidades. Estamos compelidos a vivir lo humano como un riesgo, como algo que temer, que no nos pertenece, que nos retrasa o aleja; estamos sujetos a sacarnos el resto de lo humano que nos queda para sobrevivir al despojo.

Pero, sin embargo, entre nosotrxs hay algo tan humano que, en su multiplicidad y sus singulares, en esa imperfección y esa falta que nos hace decir, nos reconoce y nos lleva a contar historias, a escucharlas, a volver a narrarlas. Nos inquieta y moviliza a juntarnos, obstinadamente, desobedientes, en el territorio tan humano de la incertidumbre, la fragilidad, el equívoco y el amor. Tan solo para estar juntos, para conversar, porque sí, porque queremos, por eso tan humano, vital y vibrante que es buscarnos alrededor de los relatos que nos hacen y que hacemos. Hay entre nosotrxs algo tan humano que nos lleva a resistir y a crear, a insubordinarnos y a inventar tiempos y espacios comunitarios, singulares y plurales, para vivir mejor, contándonos historias de vivir junto con otrxs en el mundo. Lugares, tiempos y memorias de la narrativa para vivir-investigar y para saber más del mundo, para habitar la Tierra de otro modo, que todavía no sabemos. Necesitamos otra epistemología y otro lenguaje para atisbar y narrar lo humano que vendrá. Otra posición de enunciación. Otro tono. Otra locución. Una poética a inventar. Los discursos y los saberes del humanismo moderno ya no resultan eficaces para nombrar al mundo, para conocerlo, para habitar la tierra. No resuenan en el imaginario crítico ni pregnan la operatoria social. Por eso, la experimentación metodológica, política y poética de las formas del saber y del narrar resultan vitales, decisivas, fulgurantes para la composición contemporánea del horizonte comunitario, singular y colectivo de lo humano por venir.

De Buenos Aires a Mar del Plata, diciembre de 2025.

Notas

¹ Docente e Investigador de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Argentina. Director del Programa de Doctorado en Investigación Narrativa, Biográfica y AutoBiográfica en Educación de la Universidad Nacional de Rosario. Director Asociado de la Revista RAIN. Email: danielhugosuarez@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6636-5174>

² Docente e Investigador de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Investigador Principal de CONICET. Director del Programa de Doctorado en Investigación Narrativa, Biográfica y AutoBiográfica en Educación de la Universidad Nacional de Rosario. Director Asociado de la Revista RAIN. Email: luisporta510@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5828-8743>



*PEDAGOGÍAS ESOTÉRICAS
NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICO-ARTESANALES DE LOS SABERES
CORPORANTES EN LA FORMACIÓN DOCENTE*

*ESOTERIC PEDAGOGIES
(AUTO)BIOGRAPHICAL-CRAFT NARRATIVES OF BODYLIZE KNOWLEDGE
IN TEACHER EDUCATION*

*PEDAGOGIAS ESOTÉRICAS
NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS-ARTESANAIS DE CONHECIMENTO
CORPORANTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES*

Santiago Díaz¹

Resumen

En el presente artículo nos interesa componer una experiencia corporal y conceptual de la noción de "Pedagogía esotérica". Una forma de pedagogía que valora el registro sensible y vital de la conformación de los conceptos filosóficos, desde prácticas que generan un aprendizaje desde los afectos. Valorar el sentido artesanal y plebeyo de las prácticas educativas en la formación docente, como un *ars esotérica* que presenta fundamentalmente al deseo en tanto afirmación vital de conocimiento. Metodológicamente se han implementado estrategias específicas de la meditación guiada y la escucha atenta para la *ronda de sensaciones*. Estos dispositivos de investigación, y las prácticas aquí presentadas, forman parte del trabajo investigativo elaborado en la formación doctoral en Educación, realizada en la Universidad Nacional de Rosario. Lo que nos interesa presentar es la propuesta, abierta y colaborativa, de un "hacer docencia" que involucre las afectaciones (auto)biográficas desde una investigación narrativa, la cual consideramos la mejor expresión para dar cuenta de los saberes y sentires que componen *esotéricamente* el sentido de la docencia, en su dimensión *corporante*.

Palabras Clave: investigación narrativa; pedagogía esotérica; sensibilidades; corporante; formación docente.

Abstract

In this article, we aim to construct a bodily and conceptual experience of the notion of "Esoteric Pedagogy." This form of pedagogy values the sensitive and vital record of the formation of philosophical concepts through practices that generate learning from emotions. It values the artisanal and plebeian sense of educational practices in teacher training as an *ars esotérica* that fundamentally presents desire as a vital affirmation of knowledge. Methodologically, specific strategies of guided meditation and attentive listening have been implemented for the *round of sensations*. These research tools, and the practices presented here, are part of the research work developed during doctoral studies in Education at the National University of Rosario. What we wish to present is an open and collaborative proposal for a "doing of teaching" that involves (auto)biographical experiences through narrative research, which we consider the best expression for accounting for the knowledge and feelings that esoterically constitute the meaning of teaching in its *bodylize* dimension.

Keywords: narrative research; esoteric pedagogy; sensibilities; bodylize; teacher education.



Resumo

Neste artigo, buscamos construir uma experiência corporal e conceitual da noção de "Pedagogia Esotérica". Essa forma de pedagogia valoriza o registro sensível e vital da formação de conceitos filosóficos por meio de práticas que geram aprendizado a partir das emoções. Valoriza o sentido artesanal e plebeu das práticas educativas na formação de professores como uma *ars esotérica* que apresenta fundamentalmente o desejo como uma afirmação vital do conhecimento. Metodologicamente, foram implementadas estratégias específicas de meditação guiada e escuta atenta para a *rodada das sensações*. Essas ferramentas de pesquisa, e as práticas aqui apresentadas, fazem parte do trabalho de pesquisa desenvolvido durante o doutorado em Educação na Universidade Nacional de Rosário. O que desejamos apresentar é uma proposta aberta e colaborativa para um "fazer do ensino" que envolve experiências (auto)biográficas por meio da pesquisa narrativa, que consideramos a melhor expressão para dar conta do saber e dos sentimentos que constituem esotericamente o sentido do ensino em sua dimensão *corporante*.

Palavras-chave: pesquisa narrativa; pedagogia esotérica; sensibilidades; corporante; formação de professores.

I.- Invocación

Gracias a una querida amiga me enteró que Hildegarda de Bigen, la filósofa mística y abadesa benedictina medieval alemana, comprendía la *invocación* como una forma de poner la divinidad en la lengua antes que una palabra (Ortiz Maldonado, 2025, p. 43). Pienso que las palabras se componen de mucho más que un simple significado, están cargadas de una fuerza antigua y memorial que se anima cuando se las expresa. Es una fuerza que podría llamarse "esotérica" porque en su densidad sensible las excede y conecta de manera alógica en ciertas correspondencias inesperadas, insólitas. Son *palabras esotéricas* (Deleuze, 1994) que proliferan en heterogeneidades significativas y que nos permiten expresar algo más que una simple intención explicativa. Las palabras nos vinculan en un cuerpo *ensoñado* de sentidos ampliados. Asimismo se podría considerar que las pedagogías *-lato sensu-*, no son meros métodos de enseñanza ni procedimientos abstractos de explicación de contenidos, por mucho más expresan un sentido abundante de vida, un *modus vivendi* que se compone de un gran espectro de sensaciones, historias, gestualidades, aromas, texturas, significaciones. Una pedagogía podría ser la invocación que se necesita para que las palabras recuperen esa condición afectiva y afectante que se requiere para que los saberes se entrelacen en *una* vida.

En este artículo deseamos componer narrativamente una experiencia pedagógica situada en la formación docente del Profesorado de Educación Física, el cual funciona en el Instituto Superior de Formación Docente 84 de la ciudad de Mar del Plata, y donde hemos intentado desplegar una práctica formativa de los saberes *corporantes* (Díaz, 2017, 2021) en la asignatura de Antropología y Sociología del Cuerpo del cuarto año de dicha carrera. Se trata de una experiencia que formó parte de la investigación doctoral realizada entre los años 2017 y 2019, la cual que constituyó como tesis en el año 2024 bajo el título *Pedagogías corporantes. Tejidos descoloniales, performance y educación de lxs cuerpxs con la educación docente en el ISFD Nº 84 y en el IPA "Adolfo Ábalos" de Mar del Plata* (inédita). Dicha investigación auto/biográfica, dirigida por el Dr. Luis Porta y codirigida por el Dr. Francisco Ramallo, se realizó desde una metodología narrativa y postcuantitativa, la cual nos permitió realizar desde nuestra propia práctica docente las formas de composición teóricas que hoy deseamos plasmar en este trabajo académico. A tales efectos, hemos propuesto dos momentos concretos en la escritura de este artículo, por un lado, una narrativa biográfica de cómo los saberes involucrados en las tramas



íntimas de la propuesta pedagógica desarrollada aquí estaban entrelazados con experiencias de lectura y de vida que, como docente, fueron haciéndose cuerpo en nuestro quehacer educativo; por otro lado, la narrativa experiencial de unos encuentros específicos donde se expresan todas estas consideraciones conceptuales que desplegamos inicialmente. Se acompañan también algunas imágenes que corresponden con los encuentros narrados y que intentan materializar visualmente algunos aspectos que, en la narrativa realizada, no se llegan a apreciar.

Nuestra apuesta pragmática y conceptual se lanza como un desafío político-pedagógico donde buscamos tensionar las sedimentadas modalidades educativas, que se perciben habitualmente como enquistadas en el contexto de la formación docente. Nos interesa particularmente profundizar en las prácticas de una pedagogía que denominamos *esotérica* -a falta de otro término mejor-, a partir de la cual nos hemos visto atravesados y sorprendidos en cada uno de los encuentros formativos en el Profesorado. Considerando fundamentalmente el ejercicio cotidiano, cuidadoso y atento, de un "hacer(nos)-docencia" de manera *artesanal* y *plebeya*, encontrándonos con las opacidades, destellos, malestares y aciertos de una realidad plural que demanda un *ars* -un oficio- y no tanto una *scientia* -ciencia-. Es decir, una composición activa y presente de los saberes-sentires como contrapedagogía artesanal, sin formulaciones predeterminadas, donde lo que se privilegia es el hacer vertiginoso de una coimplicancia colaborativa entre docentes formadores y docentes en formación. Una *pedagogía esotérica* más que la razón ordenadora de las lógicas formalizadas institucionalmente, invocaría la sagaz intuición de los afectos y sus sentires orientadores, como brújulas ético-políticas, en la composición de los saberes y hakeres necesarios para una docencia futura. De ahí que esta *ars esotérica*, sea también una *ars erótica*, en tanto aprendizajes deseantes, gozosos y afectivos. Se trata de cultivar y provocar, herética y profanamente, experiencias sutiles -que podríamos denominar *espirituales*-, en un contexto de extrema exigencia eficiente y utilitaria de las prácticas formativas para un mercado neoliberal de cruel competitividad. Ante eso, las *pedagogías esotéricas* no son pensadas como una innovación del hacer docente, sino como la rememoración de saberes antiguos que subsisten en las memorias colectivas y emergen alegremente en los espacios abiertos y cuidados, ante la atenta escucha *corporante* que valora las vidas implicadas. Es por eso, que lo que se aprende en estas prácticas pedagógicas *esotéricas* son saberes que se necesitan afirmar en cada encuentro, una y otra vez se afirman como senti-pensares al "recordarse" cada vez que nos volvemos a encontrar. No son saberes "ya aprendidos", sino formulaciones certeras que dan consistencia a lo que somos y que sin dudas necesitamos para seguir viviendo deseantemente en el *hacer-nos docencia*. Si pensamos en una práctica formativa de futuros docentes que se contemple desde lo *esotérico*, es evidente que no habrá hallazgos novedosos o innovadores, solo un revivir y reformular las certezas consistentes de una vida docente. Un revivir insistente no tanto lo que *se sabe* -como en la mayéutica del intelectualismo socrático- sino lo que *se siente* como un necesidad para continuar caminando, para asentar el espíritu y fortalecer su presencia ante los embates contundentes de un tiempo confuso y violento en educación.

II.- Itinerarios *autobiomotográficos* de saberes esotéricos

A mediados de los 90's, en plena adolescencia, por recomendación de un querido amigo, el viejo Kuke, me acerqué a la lectura de dos libros fundamentales para la manera en la que hoy comprendo la pedagogía: *Textos sufis* (1985) y *Sufismo en Occidente* (1983). Dos libros publicados bajo el auspicio de la Sociedad para el Desarrollo de las Facultades del



Hombre, donde se exponen de manera muy simple muchas de las premisas, los principios, narraciones y ejercicios de lo que ahí se denomina el "trabajo". Con los años comprendí que ese trabajo al que constantemente se refieren es el trabajo "interior", y que en la pedagogía que allí se presenta está orientada para aprender el camino místico del sufismo. Un par de años después y con algunos libros más leídos, me sumé a las lecturas en la casa de Marcelo Tinetti, donde se reunía un grupo de personas a leer estos textos sufís. Marcelo, profesor de filosofía y maestro de Tai Chi, iniciaba leyéndonos unos poemas de Jalaluddin Rūmī, habitualmente del *Masnavi* (1983, 1993), y otros poetas de la antigua Persia, como Hāfiz (1987), Sanāī (1983), incluso el más conocido Omar Khayyam (1982). Luego nos leía algunas reflexiones de Maestros y Maestras antiguas como Rabi'a al-Adawiyya (1986), Al-Ghazzali (1988) o Ibn 'Arabī (1986, 1996), y de los contemporáneos Omar Ali-Shah (1989) o Idries Shah (1975, 1978), y siempre terminaba leyéndonos algunos cuentos de la Tradición, o bien de *Cuentos de los Derviches* (Shah, 1967) o más habitualmente los cuentos humorísticos del pícaro Maestro Nasrudin (Shah, 1976, 2008). Nos leía durante aproximadamente una hora y no había debate ni conversación sobre lo leído. La escucha era atenta, presente y profunda. Muchas veces tenía la sensación de que las lecturas semanales que hacía Marcelo estaban hechas estricta y contundentemente para todo lo que me estaba pasando, una extraña coincidencia que podía asimilar no tanto como un simple azar, sino como la orientación por un camino de aprendizaje que me guiaba en sí mismo sin necesidad de hacer preguntas al respecto. Ahí aprendí la escucha paciente y reflexiva, esa escucha que se hace cuerpo y sentimiento interrogativo sobre la propia vida, y con ello el valor que ese saber de la escucha aporta al mismo aprendizaje. Se sabía que antes de preguntar conviene darse el tiempo para que el cuerpo, el alma (es decir, lo *corpoanímico*), la existencia "piense" sobre lo escuchado y luego, quizás, emerja alguna pregunta que nos permita seguir caminando. Aquellos años fueron fundamentales para mi formación como docente porque sin saberlo estaba aprendiendo lo más importante, estaba experimentando el silencio profundo de un espíritu deseoso de aprender. Fueron varios años de lecturas, de andar esos ejercicios, de conversaciones -con muchos silencios y pocas respuestas inmediatas-. Más tarde, ya graduado de la carrera de Filosofía, en el 2009, me propuse estudiar "académicamente" el sufismo. Quizás por el afán de querer dedicarme plenamente a su estudio y hacer coincidir mi formación profesional en Filosofía. Gracias a la guía y consejo de la Dra. Olivia Cattedra me embarqué en esa tarea de trabajar "filosóficamente" la mística sufí. Luego de un par de años de lecturas más formales, de intenso trabajo de estudios "serios" -se les decía-, como los de Schimmel (2002), Corbin (1962, 1993), Nasr (1985) o Itzutsu (1997), no pude más que escribir un breve artículo en un libro de Estudios Medievales publicado por EUDEM (Díaz, 2012). Mi insistencia se topó con la "amurallada" verdad (parafraseando a Hakim Sanāī) de que la Razón no puede comprender la mística, el esoterismo y las cuestiones del Espíritu. Fue entonces que decidí drásticamente abandonar ese camino de estudio académico y seguir con la filosofía contemporánea. Lo que me quedó presente de todo aquel trabajo fue que, si bien no son incompatibles la Filosofía y la Espiritualidad, sí hay una manera de trabajo académico de la Filosofía que el Espíritu rechaza. Como si la misma Enseñanza se estuviera cuidando de no ser diseccionada en la "mesa científica" de la Razón. El Corazón de la enseñanza de la mística (*tariqa*) es un camino de espiritualidad que demanda una entrega plena y un ejercicio constante en la vida cotidiana, no tanto de especulación lógica o abstracta, sino de encarnada afectividad y disposición a la transfiguración de la conducta, de las actitudes, de lo que somos con lxs otrxs y con unx mismx.



Por aquello años también conocí gracias a los mismos amigos en la ciudad de Nueve de Julio (BA, Argentina), los libros del antropólogo peruano Carlos Castaneda. Entre tardes y amistad, nos reunían las cuestiones esotéricas, la mística, la magia, las ciencias y las computadoras, el ajedrez, la música y los deportes, además de los intereses habituales de la adolescencia de aquellos años. No sólo leíamos lo que Castaneda contaba de su encuentro con el brujo yaqui Don Juan Matus, sino que también intentábamos poner en práctica los ejercicios que se sistematizaban en otro libro: *Las enseñanzas de don Carlos*, de Víctor Sánchez (1995). En él encontrábamos una recopilación ordenada de los conceptos y las prácticas del arte del *acecho* y de la *ensoñación*, dos modos de aprender el "camino del guerrero" que conforman la pedagogía y las enseñanzas de los antiguos chamanes toltecas. Hoy siento que todo lo relacionado con el arte del acecho, por mi propio espíritu guerrero y marcial, es uno de los haceres más habituales e internalizados en mi práctica de (de)formación docente. Recién después de haber empezado en el año 2016, mi formación en psicodrama, y ya con algunos años de estudiar el arte del *performance*, me interesé por estudiar y practicar el arte del ensueño. Adentrarme en ese modo de *ver* y *conocer* corporal (Castaneda, 1982, p. 37), que expande los tentáculos sensitivos de nuestra percepción para acrecentar los estados de conciencia y sobre todo para replegar con y desde el cuerpo un modo de conocimiento afectivo que activa lo que Castaneda llama *la voluntad* (1982, pp. 144, 149 y 241). En *Relatos de poder*, dice que el ser humano es antes que nada *voluntad*, una especie de fuerza viviente que nos constituye y que se vincula con el *sentir*, el *soñar* y el *ver* -no en el sentido oocularcentrista, sino más bien de un modo ampliado, un *ver con* todo el cuerpo- (2013, p. 129). Somos *voluntad* y también *razón*, la primera vinculada con el sentir y el crear, la segunda con la acción y el hacer, también con el habla. En el esotérico arte del *ensueño* se practica la voluntad como un modo de incrementar el tiempo de vigilia, la atención, el silencio interno, la calma, la intuición, la escucha expandida, el poder de seleccionar y decidir, se activa la fuerza viviente que nos ordena el sentido de la existencia (Donner, 1997, 1998). Todo ello se da silenciosamente en un dinámico sentir corporal, se percibe en la materialidad vibrante del cuerpo, en movimiento y presencia, sin vacilaciones ni dudas. La práctica esotérico-chamánica del *ensueño*, dice Castaneda, es "el arte de templar el cuerpo energético, de hacerlo coherente y flexible, ejercitándolo gradualmente" (1994, p. 47). Se trata de aprender a percibir desde una sensibilidad ampliada a toda la corporalidad, un *ver* que se acerca a la percepción de una especie de "corriente vibratoria, o como un disturbio borroso" (1994, p. 47). Eso nebuloso que se presenta nos acerca a la densidad profunda de la materialidad emergente en todo lo vivo. La realidad se vuelve un tanto difusa, se densifica porque los sueños se presentan en la vigilia como un conglomerado que pliega los tiempos profundos de nuestra vida personal, familiar y social (Glowczewski, 2015; Wright, 2008), con la particular enseñanza de que nos hace conscientes de que esa realidad en la que nos encontramos existe porque "el mundo es un sentir" (Castaneda, 1990, p. 268) entrelazado de temporalidades, haceres y memorias; y es a partir de poner en foco (1990, p. 145) esas sutiles tramas íntimas con las que se entrelaza la realidad, es que podemos percibirlas como seres "perceptores" y copartícipes de esa misma y plural realidad. Desde esta perspectiva, el *ensoñar* -y toda práctica esotérica- es un modo de producir-percibir un imaginario de sensaciones que abren posibilidades de vida no imaginadas inicialmente. Es un modo de activar un imaginario en donde podemos expandir los sentidos que habitualmente se amoldan o se domestican desde las posibilidades que se presentan de manera externa, por discursos o formatos socioculturales que ponen límites a nuestro



imaginario. Practicar el ensueño es densificar la vigilia para *ver* con todas las fibras sensibles que componen nuestra corporalidad, nuestro modo de existir, y que al immiscirse en las realidades que frecuentamos, nos permiten implicarnos en nuevas relaciones o conexiones de sentidos. A esa comprensión creadora y ampliada de lo corporal, el chamanismo de los antiguos toltecas, le dice *brujería* (Castaneda, 1982, p. 147).

III. *corpus conceptual de los saberes esotéricos*

Gracias a esas enseñanzas del sufismo y del chamanismo tolteca no me fue muy difícil comprender la distinción que Foucault realiza en la apertura de su famoso curso realizado en el Collège de France en los años 1981 y 1982, denominado *Hermenéutica del Sujeto* (2006), cuando distingue el trabajo de la Filosofía y el de la Espiritualidad en la antigüedad griega y romana. No hay rechazo ni oposición, funcionan simpáticamente en conjunto: por un lado, la Filosofía es la "forma de pensamiento que se interroga acerca de lo que permite al sujeto tener acceso a la verdad" (2006, p. 33); y, por otro lado, la Espiritualidad es "la búsqueda, la práctica, la experiencia por las cuales el sujeto efectúa en sí mismo las transformaciones necesarias para tener acceso a la verdad" (2006, p. 33). En estos términos, la verdad nunca se nos da con pleno derecho, de manera inmediata y sin esfuerzo, "es preciso que el sujeto se modifique, se transforme, se desplace, se convierta, en cierta medida y hasta cierto punto, en distinto de sí mismo para tener derecho al acceso a la verdad" (2006, p. 33). La espiritualidad conlleva una serie de prácticas, de haceres, que pueden ser de orden físico, alimentario, gimnástico, o discursivo, como los diálogos, la meditación, la contemplación, un desarrollo de la intuición, incluso toda práctica artística puede tener ese sentido (Hadot, 1998, p. 15). Lo importante es que exige una transformación de sí, algo tiene que cambiar en lo profundo de nuestra percepción de la realidad. Cierta línea de pensamiento comprende de ese modo la filosofía latinoamericana, incluso el pensamiento filosófico originario de los pueblos indígenas se posiciona desde esta misma perspectiva (Fornet Betancourt, 1994, 2003, 2007). La interrelación coexistente entre filosofía y espiritualidad es una manera de pensar la transfiguración de la existencia individual y colectiva, en la que se implica la manera de sentir, pensar y hacer una forma de vida en comunidad (Denzin, 2016, p. 109). Es también un modo de hacer teoría que no es sólo un manera de explicar lógicamente fenómenos y situaciones, sino que al "teorizar" estamos generando una inteligencia que es generada y transformada (transformadora) en la práctica encarnada por quienes están realizando dicha teorización, pero como también enseña el sufismo y las filosofías originarias indígenas, al transformarnos en ese hacer pensante, estamos colaborando con la transfiguración más amplia y profunda de nuestras familias, personas allegadas y nuestra comunidad cercana (Simpson, 2017, pp. 150-151). Hacer teoría no es una búsqueda egocentrada, individualista y meramente intelectual, por el contrario, es tejida en la dinámica compartida en una atmósfera "espiritual" de emociones, relaciones y afectividades que aportan la "intimidad" por la cual es posible que esos saberes logren efectivamente una transfiguración en los modos de vida. Así

mismo comprendemos el corazón de toda pedagogía.

III. a.- *ars erótica*

Todas nuestras prácticas educativas *corpoanímicas*, filosóficas, estéticas y políticas, desarrolladas cotidianamente en la Formación Docente, las cuales denominamos *corporantes* (y que aquí presentamos tan solo dos de ellas), se relacionan de manera *inmanente* con el despliegue de una manera de pensar la pedagogía en la cual lo *esotérico* es fundamental para la composición de los saberes. Esta idea de una pedagogía *esotérica* me apareció hace unos años, al leer -por enésima vez- la *Voluntad de Saber*, el primer tomo de la Historia de la Sexualidad de Foucault (2011), que es material imprescindible de la asignatura de Antropología de lxs Cuerpxs en el ISFD N°84. En esa obra, Foucault marca la ruptura que genera la configuración del Dispositivo de la Sexualidad en el siglo XVIII, al organizar



institucional y administrativamente los saberes sobre las prácticas sexuales, desde la figura de la *scientia sexualis*. Esta ciencia de la sexualidad establece formas preestablecidas y trascendentales (ideales morales, económicos, jurídicos, religiosos, educativos y sanitarios) que ordenan externamente la gestión de los placeres y la reproducción. Una ciencia pulcra y vigilante de lo antes se organizaba libre y autónomamente. Contrariamente, en la *Ars erótica* -las prácticas que existían antes de que triunfara la *scientia sexualis*-, la verdad de la propia existencia es lograda a partir de la autoorganización del placer mismo, un placer que no está predeterminado en la díada moralista-sanitaria de lo permitido y lo prohibido bajo un usufructo reproductivista, sino que, "primero y ante todo [es] en relación consigo mismo" (Foucault, 2011, p. 57), en relación con la propia métrica y condición, intensidad y calidad específica, es decir, en relación a la propia singularidad. Esta práctica erótica singular, que no se encuentra en occidente, salvo en casos específicos, es un hacer autodeterminado según los encuentros y pactos posibles a realizar entre partes involucradas, una especie de erótica *contrasexual* (Preciado, 2011), pero que en la línea investigativa que sigue Foucault, está asociada a una manera de enseñanza, a una pedagogía particular pre-moderna y, por tanto, no escolarizada. La dinámica artesanal que toma esa pedagogía es lo que podríamos denominar *esotérica*, es decir, un *ars esotérica*. En ella el saber debe permanecer en una zona "secreta" para no perder eficacia (un saber que no está plena y exclusivamente disponible, ya que se debe hacer un trabajo "interno" para acceder); debe existir una relación con unx maestrx conocedorx de esos "secretos", y que éste solo puede transmitir esos saberes de manera *esotérica*; debe haber también una iniciación en esos saberes, con cierta severidad sin fallas, para marcar los avances de lxs discípulxs -esa mínima agresividad que es inherente y productora de vida (Nietzsche, 2008, p. 52 y 166)-; lo aprendido en este *ars esotérica* debe poder transfigurar a quien recibe estos privilegios; esa mutación, finalmente, se da en un goce único, en "olvido del tiempo y los límites, elixir de larga vida, exilio de la muerte" (Foucault, 2011, p. 58). Esta dinámica pedagógica del *ars esotérica* que hemos tenido la posibilidad de experimentarla



plenamente en la formación docente, nos ha llevado a tener algunos encuentros-clase donde nos olvidábamos del tiempo, donde lográbamos demorar la muerte de la cruda realidad, donde el placer de la presencia se hacía un aire puro y fácil de respirar en medio de tanta ahogo y agotamiento... era plena vitalidad educativa. Dicha pedagogía no puede ser comprendida sino damos cuenta que la dinámica que despliega está pensada y sentida desde *otra ontología*. Lo que sigue es un intento de dar cuenta conceptualmente de ella.

III. b.- *ars esotérica*

Indudablemente, comprender la pedagogía *esotérica* demanda una orientación en los trazados estético-ontológicos en los que se presenta la posibilidad de afirmar una dinámica que involucra de manera inmanente las vidas afectivas en un aprendizaje profundo de transfiguración existencial. Por momentos y de manera sobrevolada, hablar de lo *esotérico* en educación nos puede resultar un poco extraño, sea porque nos apegamos mucho al "mito" científico moderno-colonial o bien por simple desconocimiento de la procedencia de dicho término. Lo cierto es que al usar la noción de *esoterismo* nos referimos a algo muy específico y que retoma toda una extensísima tradición de saberes posibles de ser enseñados. En la clase del 7 de enero de 1976, introductoria al curso *Il faut défendre la société*, Michel Foucault emplea el término "savoir assujettis" (2010, p. 21), para referirse a los *saberes sometidos* que pasan por ser saberes "de la gente" -o mejor, *plebeyos*-, saberes populares, inferiores, descalificados, saberes *menores* que no se los reconoce como "científicos" o racionalmente fundados. En esa misma línea, el profesor de Historia de la Filosofía Hermética y Corrientes Afines en la Universidad de Ámsterdam, el Dr. Wouter Jacobus Hanegraaff, en el año 2011 publica un estudio donde afecta la misma referencia de los saberes *sometidos* o *relegados* -como él los llama-, para toda la tradición hermética de los saberes esotéricos (2011, p. 156). Asimismo, su trabajo retoma los estudios del investigador francés Antoine Faivre, quien se ha especializado en las tradiciones *esotéricas* (Faivre, 1976). Nos interesa particularmente explicitar la trama estético-ontológica que se presenta para que podamos considerar afirmativamente a los saberes *plebeyos*, heréticos, sometidos o relegados, esos saberes "de la gente" que tanto Hanegraaff como Faivre asocian a los saberes *esotéricos*. Para ello, seguiremos al investigador francés en los principios que propone para fundamentar la validez de dichos saberes (Faivre, 2000). En primer lugar es necesario contemplar que la naturaleza es comprendida desde un vitalismo, una inmanencia de lo vital, a partir de la cual la complejidad del cosmos se expresa en una pluralidad de esencias jerarquizadas y entramadas en estratos diversos. Dicha naturaleza conserva una potencialidad que se revela solo en ocasiones ya que su profunda complejidad se mantiene habitualmente en "secreto". La tarea fundamental es lograr encontrar esos "secretos" para poder develar las esencias vitales, para ello existen ciertos saberes *esotéricos* que permiten ingresar en la lógica profunda de la naturaleza. El ejemplo de la magia, la alquimia, la hechicería, la herbolaria, son todos saberes que nos adentran en esas fibras íntimas de la vida, saberes que nos enseñan "el conocimiento de una red de simpatías o antipatías que unen las cosas de la naturaleza, y la realización concreta de este conocimiento" (Faivre, 2000, p. 15). Así, en segundo lugar, lo que se establece como principio vincular de esas tramas secretas de la naturaleza son las *correspondencias* simbólicas entre lo visible y lo invisible, entre lo perceptible y lo imperceptible. Es la clásica referencia al macrocosmos y microcosmos, en su

correspondencia funcional. Se trata de una comunidad de esencias que se presentan en círculos de realidad diferenciales, se espejan y referencian a partir de gestos simbólicos posibles de ser descifrados. Todo un sistema de simpatías que se corresponden secretamente, por eso lo que subyace vitalmente a la naturaleza es el misterio que la habita. Estas simpatías que antiguamente eran comprendidas como simétricamente homogéneas – u *homeopática*, como es la interpretación antropológica de la magia que realiza Frazer (1944, p. 29) -, aquí la entendemos desde las compatibilidades alógicas o correspondencias no causales (Deleuze y Guattari, 2010, p. 255; Deleuze, 1994, p. 182-183), que permiten establecer relaciones "simpáticas" -es decir, consistentes- entre heterogeneidades.

En tercer lugar, se requiere para este ejercicio pedagógico de desciframientos una imaginación activa y creadora que habilite la comprensión de las mediaciones que las figuras, símbolos e imágenes demandan. Las mediaciones comunican y viabilizan las correspondencias vinculares y pueden ser percibidas a partir de una práctica consistente de la imaginación. Dicha imaginación no es mera ficción o especulación subjetiva, sino que se comprende como una potencia activa de lo viviente que penetra en los secretos de la naturaleza y la "explica". Su valor radica en las posibilidades cognitivas y visionarias que ofrece a quien desarrolla la potencialidad imaginaria, se trata de "el ojo de fuego que penetra la superficie de las apariencias para crear significados,



'conexiones', para hacer brotar, para tornar visible lo invisible" (Faivre, 2000, p. 17). Es un arte y una facultad de comprensión que excede lo racional para desplegarse en lo

intuitivo, lo cual permite captar esas tramas profundas e "imperceptibles", salvo porque emergen en la materia sutil de lo inmediato... el acontecimiento. Cuando eso sucede, se produce un conocimiento que porta un efecto muy particular, ya que son saberes, informaciones, sensaciones, que no se pueden archivar meramente como un dato neutral y abstracto. Lo que se compone a nivel cognoscitivo es del orden de la transfiguración, provoca una metamorfosis de la manera de pensar, de ser y sentir. Va más allá de la transformación, que modifica una de las dimensiones de la existencia, se trata de una "transmutación" que se percibe como una modificación (alquimia) radical de la existencia (Faivre, 2000, p. 17). Este cuarto principio, es determinante para la efectividad de una pedagogía que más allá de estar pensada para la enseñanza de los saberes prácticos, la búsqueda educativa está puesta en la transmutación de las formas de vida.

Hay un quinto principio que se suele referir a las "Prácticas de la concordancia" y que refiere al trabajo que se realiza en los mismos contenidos que se presentan para la enseñanza. Es una ejercicio de hacer concordar puntos similares en diversas tradiciones, lo que une y compone algunas resonancias afines en linajes diversos. El interés de fondo es lograr tejer una red amplia de conexiones que nos permitan apreciar las similitudes que nos conectan (En nuestro caso, las relaciones posibles entre *sufismo* y *chamanismo*

tolteca). Finalmente, un sexto principio que regula esta ontología de las pedagogías esotéricas, es la práctica de la "Transmisión". Lo que se transmite no es sólo el saber específico que se materializa en una enseñanza, sino la fluctuación de un estado a otro -*transmutación*- . El conocimiento de una enseñanza *esotérica* -que se realiza de maestrx a discípulx-, manifiesta un particular encuentro de vidas, saberes y sentires, que se afectan a sí mismas de tal manera que es imposible salir indemne de esa relación. El aprendizaje *esotérico* se enraíza en los intersticios microfísicos de nuestra existencia corpoanímica, atraviesa todas nuestras maneras, las modifica de tal modo que hay un salto "cuántico" transfigurador de nuestra percepción. Los aprendizajes *esotéricos* nos cambian la manera de percibir el mundo.

Este encuentro singular, que no siempre se da en la cotidiana formación educativa, no estaría pensado como un hacer que prioriza el secreto de las enseñanzas desde un enclave doctrinario, sectario o confidencial, que buscaría administrar mezquinalmente los saberes, sino que antes bien, se trata de una relación de *maestrx-discípulx* que sin estar explícitamente declarada como tal (nombrarse como "maestrx" y "discípulx"), se manifiesta en interacciones afectivas, de acompañamiento sincero y que involucran las vidas educativas desde un compromiso corpoanímico donde lo que se aprende es un modo de relacionarse. Comprendiendo este sentido antiguo de las tradiciones de enseñanzas *esotéricas*, es que podemos también vincular esta ontología estética, que aquí hemos desplegado muy brevemente, con la manera en que se siente y piensa en las ancestralidades comunitarias de América Latina, donde actualmente se han presentado desde la noción de *relacionalidad*. Dicha noción es una "forma particular de conocer, ser y hacer: despliega una *formación ontoepistémica* diferente (...) abre las puertas a una nueva narrativa de la vida. (Escobar, Osterweil y Sharma, 2024, p. 33). Dicho de otro modo, una pedagogía *esotérica* podría definirse desde la noción de *relacionalidad*, si comprendemos la ontología estético-política que se expresa



en las antiguas tradiciones comunitarias de los pueblos del Sur, desde Abya Yala. Los saberes de los pueblos comunitarios se pueden nombrar como *esotéricos* -aunque no pertenecen a la misma tradición- en tanto que los principios de inmanencia, correspondencia, vitalismo, imaginación creadora, mediación, transfiguración y aprendizajes corpoanímicos comprometidos, implican la común configuración de una pedagogía donde lo que se busca es hacer perdurar modos de vida implicados con los territorios político-espirituales. Es en los saberes populares, plebeyos, y artesanales, que la pedagogía *esotérica* encuentra una materia viviente infinita de *relacionalidad* compositiva y communal.

III. c.- Artesanxs y plebeyxs

Desde estas configuraciones estético-ontológicas, imaginamos la posibilidad de una pedagogía *esotérica* donde se potencie la erótica de los saberes *relegados*, una erótica del aprendizaje de los saberes *plebeyos*, y que sea al mismo tiempo desplegada desde un modo artesanal en su propia composición, esto es, realizada singularmente. Por ejemplo,



cuento nace de unx estudiantx el deseo de contarnos algo eso puede ser una buena "herramienta estimulante" (Sennett, 2009, p. 239), a partir de la cual nos sea posible "dar saltos imaginativos necesarios para reparar la realidad material o guiarnos hacia lo que presentimos como una realidad desconocida preñada de posibilidades" (2009, p. 262). Apreciar *artesanalmente* las narraciones de lxs estudiantxs, nos permite cuestionar una realidad de la formación docente amargada por la mecánica de lo indiferente y el apuro de los resultados. Nos posibilita activar el tiempo y la atención necesaria de aquellos gérmenes de sentido de lo realmente experimentado en los encuentros educativos. En su dimensión política podríamos decir que es una pedagogía *plebeya* (Sztulwark, 2019), en tanto posición epistémico-educativa donde se valora primordialmente lo singular de la voces populares-estudiantiles, y donde no se genera ninguna preeminencia de saberes por sobre otros. El valor de los aprendizajes encarnados, o mejor, *corporantes*, es la orientación sensible de lo que se puede realizar artesanalmente en esa práctica educativa. Dicho de otro modo, es una *ars esotérica*, que funciona como una contrapedagogía *artesanal* y *plebeya* de los saberes y que se engarza a la sensibilidad de las subjetividades deseantes.

De los ejercicios espirituales a los ejercicios filosóficos, en ambos casos, el sentido compartido es la necesidad de gestar una transfiguración del *ethos* desde un movimiento íntimo que empuja y manda dicha transmutación. Con ese ímpetu, lo *esotérico* se vuelve no tanto una sacralidad secreta de antiguas sabidurías, sino un movimiento profano que hace temblar la pulcra posición imperativa de la Razón en el sujeto, lo commueve desde abajo, en sus entrañas y a nivel material. Si eso se logra, se vuelve un torbellino de afecciones que hace permanentemente reajustar las modalidades expresivas de la existencia. Es el sentido de lo que podríamos mencionar como *proceso de heterogénesis autopoiética* (Díaz, 2021), que aquí se ve afectado en lo pedagógico desde el *ars esotérica*. Para decirlo de manera más simple, lo *corporante* en su dimensión educativa es coexistente, coproducido, desde una pedagogía *esotérica*, *artesanal* y *plebeya*. Es una forma de pedagogía que recupera una larga tradición de educación comunal que se relaciona con la espiritualidad y la política, y que en nuestro caso aprendimos de las Comunas P'urhépechas de Michoacán (Díaz, 06.01.2022), y que en un registro más académico-conceptual también nos llega por la recuperación que realiza la activista lesbiana y escritora afroamericana Audre Lorde, al descolonizar las perspectivas sobre la erótica que realizan una captura colonial -debilitando su potencia vital- en la vinculación exclusiva con la sexualidad (Lorde, 2003). En esa línea, el deseo, las corporalidades, la espiritualidad y lo político son hilos que tejen un entramado *esotérico* y *plebeyo* de la educación. Desde luego que la idea de espíritu que ahí se presenta no sería en un sentido religioso estricto, sino que podría ser ligada más a una noción *profana* -y *promiscua*-, en la que se presenta como una coalescencia erótico-política de lxs cuerpxs, es decir, como una *sensibilidad esotérica* -incluso pensado como en el neoplatonismo renacentista, en tanto erótica cósmica (Bruno, 2007a)-. Los saberes que proporciona esta especial sensibilidad es una posición estético-política de relacionalidad con el mundo, las comunidades y las personas, la cual expresa una forma de relación inmanente y *plerótica* (Mujica, 2016, p. 124), una *cosmopoiética* que hace del deseo colectivo una potencia viva de encantamientos, presencias y reencantamientos.

III. d.- Presencias y reencantamientos

Una pedagogía esotérica tiene como principal sentido recuperar las fuerzas y los saberes de la *presencia*, de esa experiencia existencial del *estar presente* en todo lo que se hace



como una forma de vida inmanente, *plerótica* y *plebeya*. El mayor impedimento que tenemos es que en la educación institucionalizada, dentro de las sociedades capitalistas urbanizadas, atravesamos una verdadera crisis de experiencia de la presencia. Desde hace más de un siglo, el desencantamiento del mundo (Martino, 2004) es el correlato efectivo de una extrema confianza en la racionalidad reinante, junto con el avance del modo de vida capitalista que se despliega globalmente como una totalidad insuperable. En una época descreída, debilitada y nihilizante, hiperestimulada y acelerada, donde ese desencantamiento es la máscara de un encantamiento secreto, más profundo y sutil, el éxito del sistema de vida capitalista es que no podemos dar cuenta de la presencia del mundo. Hay una inconformidad sustancial con todo lo que sucede, y más con las razones y conceptos que buscan explicar aquello que se vive. Un encantamiento *zombificante* (Rolnik, 2022; Halberstam, 2020) que hace irreconocible la fragilidad con la que se vive la relación con la existencia. La fragilidad sustancial de la existencia se ve sostenida por toda una extensa lista de dispositivos que colaboran con sostener la mínima vida posible, o al menos el sentido aparente de ella. Los dispositivos son madejas resonantes que se autoproducen y proliferan como prótesis *ek-sistenciales* (Tiqqun, 2012, p. 43), con el sentido de colaborar en el sostenimiento momentáneo de las subjetividades capitalísticas. Los dispositivos se encargan de abrigarlas, de protegerlas, les brindan ilusoria seguridad, y el beneficio de ciertos privilegios que la precariedad ontológica de la época se ha encargado de arrebatar. Calman, seducen, empoderan. Por eso mismo el encantamiento del que estamos hablando es realmente muy potente, porque en su adormecimiento placentero, directamente nos hace sentir que no hay alternativas y que ya ha definido todo lo que consideramos *mundo*, como lo que hoy existe como tal. Pese al desastre sistematizado, nos "encanta". De ahí que podamos decir que la *brujería capitalista* está al acecho permanente, no podemos descuidarnos, puesto que cuando creemos que nos hemos escapado, ahí está la trampa que nos regresa al encantamiento brujo del capital. La premisa es clara: *hay que cuidarse*. Porque es sabido que

Todos los pensamientos de la brujería hablan del riesgo de enfrentar una operación bruja, la necesidad de protegerse, porque siempre está presente el peligro de ser capturado. Quien se cree seguro, quien cree que puede abstenerse de protección, se señala como presa (Stengers y Pignard, 2017, p. 85).

Los pensares más lúcidos nos demandan una urgencia primordial en volvernos "pillo" ante los embrujos, ante los encantamientos silenciosos, de este sistema brujo *sin brujos*, porque no es

un sistema centralizado, organizado por jefes capaces de tomar colectivamente decisiones, de optar racionalmente por tal o cual innovación interesante. Siempre se trata en primer lugar para los actores cotidianos del capitalismo –del CEO de la multinacional al modesto "cuadro superior" y al "consultor", sin olvidar las políticas de regulación- de reorganizar de manera permanente su funcionamiento, de modo de reducir a nada todos los poderes que podrían encontrar una referencia fuera de su sistema y de su lógica. (Stengers y Pignard, 2017, p. 65).

Y las alternativas "infernales" –como las llama Stengers-, la producción de alternativas infernales parece funcionar mucho más sobre la base de "flujos reorganizadores móviles", que van del más pequeño hacia el más grande: una fábrica se deslocaliza a China y esa deslocalización produce infinitos efectos en la organización misma del

trabajo en Francia (Stengers y Pignard, 2017, pp. 64-65). No es extraño que en educación suceda algo similar, puntualmente con modelos extrapolados de los territorios y ofrecidos como paquetes de soluciones inmediatas para las crisis pedagógicas, que son efectos de una inestabilidad socio-relacional generada por el mismo sistema de desencantamiento. Por eso, lo extraño no son las prerrogativas o razonamientos con los que el sistema brujo capitalista ordena y reordena los flujos compositivos de sus dinámicas dilectas, lo extraño –y fascinante– es la adherencia inmediata, la aceptación casi inconsciente, deseante, con la que estas ideas se impregnán en las vidas cotidianas, la fuerza con la que se despliegan, crecen y manifiestan. El encantamiento es esa fuerza que relaciona y mantiene mayoritariamente el sentido común, y su buena conciencia en todas sus máscaras: caritativas, solidarias, comprensivas, tolerantes, inclusivas, con mucho *fair play*, amables y responsables del diálogo cordial, las buenas intenciones de la educación con su sanidad e higiene moralista, la sonrisa resplandeciente de los empleados del mes y la consulta a los encargados, la buena conciencia normo-capacitista/cuerdista y el privilegio valorativo de la extroversión, la explicación academicista, el blanqueamiento, la reproducción heterocentrada, la buena familia hereditaria y todas esas máscaras que se sostienen por sí mismas, a base de privilegio y altanería disimulada de buenas formas, las instituciones, todas, y en especial las educativas. Por eso mismo el encantamiento es tan fuerte, porque sin esas prótesis, todo se desmorona, todo pasa a ser un desgarro trágico de la crisis global o el decaimiento generalizado de las instituciones y de los países.

El valor de *reencantar el mundo* (Federici, 2020, p. 268), no es inyectar una cierta vitalidad –que bien lo hace a su modo la *new age* neoliberal con los discursos



empresariales de sí y sus efectos meritocráticos-, ese reencantamiento no es anular la fuerza encantadora de la vida, sino cambiar las lógicas y razonamientos que el desarrollo capitalista practica silenciosa y eficazmente. Reencantar el mundo es enfocar la

fuerza de resistencia contra la exploración sistemática, la degradación aceptada como normalidad, el asedio desganado del conformismo... Reencantar el mundo es hacer posible, en su práctica, la transfiguración del *veneno* (Folguera y Blois, 2024) introyectado por las lógicas capitalistas en nuestros cuerpos, en nuestros espíritus, entonces reencantar podría ser una expansión de aquello que Deleuze ya reclamaba al respecto de la necesidad de "creer en este mundo" (2009, p. 231), como un llamamiento a la potencia *fabulatoria* de la inmanencia, pero también, y fundamentalmente, a las fuerzas *corporantes* que esta ontología política conlleva. De flujos, de interacciones, de pasajes, y umbrales, de esas fluctuaciones que no tienen otra realidad más que los agenciamientos y que por el momento es una práctica que podemos llegar a denominar como *mágica*.

III. e.- De la magia



Por eso creemos que poner en juego una pedagogía esotérica no se trata tanto de un método predeterminado, sino más bien de componer artesanalmente los criterios y las coordenadas de un arte/ciencia "nómada", dinámico, versátil, que nos permita abrir la disponibilidad de relaciones con las cuales poder *seguir* la inestable itinerancia del *filum* de materias-fuerza. Si lo pensamos más concretamente, unx artesanx cepilla la madera en el sentido de la fibra, es un modo de arte ambulante, itinerante, que pulsa el ritmo de la materialidad con la que compone algo. Quizás se pueda decir que unx artesanx es aquellx "que está obligado a seguir un flujo de materia, un *filum maquínico*" (Deleuze, y Guattari, 2010, p. 410). De ahí que podamos decir que pensar (filosófica y esotéricamente) es "seguir una línea de brujería" (Deleuze y Guattari, 2009, p. 46). Seguir una deriva menor, una línea ínfima y dislocada, seguir lo que no se espera que nazca y crezca con la fuerza tambaleante de lo que no pueda más que nacer por la propia potencia larvaria, su expresión germinal aún no formada. De algún modo, si lo pensamos desde esa posición, la cual entiende que el arte es un hacer que *sigue* los ritmos profundos de las materialidades o materias-fuerza, es que podemos pensar las pedagogías esotéricas como un estilo de *magia*, una especie de composición *mágica*, en tanto que es un saber intuitivo que no conoce métodos prefijados -como toda creación indudablemente-, pero requiere de una cierta técnica, de un conjunto de técnicas, materiales, conceptuales, espirituales, afectivas, requiere de un cierto "oficio" (*ars*). Un oficio así no es nuevo en las artes filosóficas. Desde el renacimiento europeo, allá por el siglo XV y XVI, tenemos noticias de los filósofos-magos de la Academia Florentina², que desde un complejo planteo metafísico que involucra los movimientos de la *implicatio*, *complicatio* y la *explicatio*, se trazan plegamientos y despliegues intensivos de una realidad emanativa que establece una co-implicación de simpatías con todo lo que se conoce. Se trata de establecer los saberes que nos permiten acceder al "secreto" vincular de la realidad, que está resguardado en las entrañas de una naturaleza divina. De esos vínculos, es que habla el filósofo-mago -el hereje- Giordano Bruno cuando se propone diagramar una filosofía sentida y pensada desde la erótica del cosmos, un modo de incorporar el deseo en el pensamiento en tanto modo efectivo de realización co-implicada del pensar y el hacer. Así, la magia es pensada como una "técnica" para reinventar el mundo en cada vínculo efectuado. Es por ello que cuando los filósofos se dicen magos, se definen como "sabio[s] con poder de obrar" (Bruno, 2007a, p. 251), son "hacedor[es] de maravillas" (p. 248). Una magia natural, y cuando se le agregan palabras, figuras, sellos, se vuelve *filosofía oculta*, luego la magia transnatural o metafísica (*theourgia*), luego la nigromancia, y así todas las formas de trazar las fibras sutiles que subyacen en las profundidades de la realidad. La magia es entendida como un modo de pensamiento inmanente con lo real, en tanto que tiene la potencia de afectar y ser afectada por estas realidades diversas. Cuando se piensa se busca enlazar la fuerza de una palabra que entrelaza el sentir con aquello que afecta para realizar una modificación en la composición de la relación que se establece en la vinculación entre ambas. La magia es una *praxis* de las vinculaciones (Bruno, 2007b). Lo cierto es que la magia se ha comprendido como un modo de pensar la realidad de manera inmanente y en la que es posible afectar ciertos hacedores en la íntima composición de las cosas y los seres. En ese sentido es que se ha dicho también, a modo de peligrosa acusación, en el auge de la persecución de la brujería en América Latina, que las brujas y brujos eran personas poderosas porque podían "hacer ciertas cosas" (Mannarelli, 1998, p. 21). Si seguimos esta idea se puede arriesgar que en nuestras tierras andinas y amazónicas, quienes inicialmente se dedicaron a hacer "filosofía" fueron las hechiceras, brujas, curanderas,

parteras, herbolarias, arbolarias, astrólogas, y muchas otras personas más que "sabían" de ese entramado inmanente de la realidad y daban cuenta de sus vínculos (*Cf.* Sánchez, 1991; Silverblatt, 2021; Fuentes, 2025).

La operatoria *esotérica* de la magia como tal es poner en contacto flujos que a simple vista no tienen una relación directa, poner-en-contacto con un flujo variable, sea mineral, animal, vegetal, espiritual, molecular, donde la coalición realizada provoca efectos transformativos, tanto en los flujos compuestos como en las personas que lo intervienen (Ortiz Maldonado, 2025, p. 41). Se crea una zona indiscernible donde no se puede distinguir quien manipula y quien es manipulado por los flujos, esa es la peligrosidad de la magia. Se arriesga lo que se es para entrar en un baile mutante donde lo sobrenatural es una dimensión más, de profunda sutileza, invisible, pero intensamente presente, percibida. Pensar siempre es un riesgo que hay que asumir. En ese sentido la práctica de la magia es el riesgo que asume alguien que desea pensar para transformar(se) en su mismo hacer: es más cercano a un arte que a una ciencia.

Creo que la magia es arte, y que el arte es literalmente magia. El arte, como la magia, consiste en manipular los símbolos, palabras o imágenes para producir cambios en la conciencia. De hecho, lanzar un maleficio es simplemente decir, manipular palabras para cambiar la conciencia de las personas, y es la razón por la cual creo que un artista o un escritor [un docente] es lo más cercano que hay, en el mundo contemporáneo, a un chamán. (Alan Moore, citado en Chollet, 2019, p. 62).

La lucha más urgente que tenemos como docentes es tratar de contrarrestar el conjuro que nos ha lanzado el sistema capitalista ne(cr)oliberal-colonialista, el modo de ser dominante que gobierna globalmente las vidas y las comunidades. A ese conjuro, Silvia Federici lo define de la siguiente manera: "el capitalismo nos ha hecho perder de vista la magia de la vida" (2022, p. 50). Y esta pérdida se vuelve sumamente eficaz al introducir como un virus potente el desencanto de toda existencia. Un desencanto que es efecto de la violenta arremetida precarizante de todas nuestras formas de ser, pensar, sentir y hacer que hemos tejido desde la antigüedad en nuestras comunidades. Se trata de un proceso de desaprendizaje sistemático del afecto que constituye vitalmente cada uno de nuestros vínculos, del mismo modo que la industrialización de la vida ha roto todos los lazos artesanales con las potencias de lo viviente. La buena noticia es que no hemos perdido la magia, solo se nos ha confiscado el *encanto* (Tiqqun, 2012; Martino, 2004). La *brujería capitalista* se encarga muy eficazmente de establecer relaciones deseantes con el capital y sus formas de vida, que operan como los efectos similares de lo que solemos conocer como *magia*. Si entendemos, de manera general, a la magia como aquello que permite el pasaje de un estado a otro, una transformación de algo, sin que podamos tener acceso directo a la explicación de cómo ha sucedido dicha mutación -al menos de manera inmediata-. Entonces, podemos decir que mucho de lo pedagógico, de sus procedimientos y efectos, se podrían ligar a la amplia noción de *magia*. El simple hecho de "hacer teoría", en tanto *enacción* conceptual, es considerado en principio un "hacer" que transmuta lo inexplicable en un suceso de conexiones comprensibles para alguien, una excitación furiosa de lo sensible de la imaginación que se expande entramada en nociones que diagraman los tejidos inmanentes de lo real. Los conceptos son dendritas, hifas de un micelio inabarcable. Incluso, la experiencia cognoscitiva de la sensibilidad tiene una operatoria muy similar a los saberes mágicos al expandir las aficiones que dan a pensar lo impensable. Mientras que la racionalidad -en su versión moderna y



colonial- tiene sus limitaciones comprensivas, por su formalidad abstracta y más por su soberbia explicativa. Pocas veces alcanza los niveles de sutileza que la magia posee. Es por ello que necesita de esa sobreestimación de sí misma y expandir el imperio de su realidad, para (sobre)valorar las modestas relaciones lógicas que efectúa. O sea, impone por la razón lo que no puede lograr con el "corazón" (Pérez Moreno, 2019). De este modo, se puede afirmar que la magia es otra forma de conocimiento que abre y habilita el secreto de la experiencia inexpresable, haciendo del conocer un proceso activo, encarnado *-enactuado-*, inmanente, de aprendizaje sensible, afectivo y afectante. La magia es una tipo de filosofía que materialmente dispone la sensibilidad como apertura a un conocimiento íntimo de lo viviente, es una práctica ético-ontológico-epistémica que traza filamentos afectivos entre quien conoce y lo conocido (Lee, 2009, p. 61). Una vez más, la filosofía es *seguir una línea de brujería*.

Si hasta aquí esto es posible de ser pensado y comprendido, podemos llegar a proponer que una pedagogía *esotérica* puede ser presentada como una estrategia est/ético-política, y también epistémica, ante el sistema (educativo) brujo capitalista. Y lo es porque provoca conjuros-conceptuales, y determina ciertos agenciamientos efectivos de acción posible para que esos conjuros tomen la fuerza transfiguradora necesaria, donde se desajuste el encantamiento provocado que ya hemos mencionado. Asimismo, nos gusta pensar que elconjuro es una estrategia esotérico-pragmática que trama antiguas prácticas donde se establece un cierto ordenamiento espacio-temporal de gestualidades, de decires y haceres que buscan establecer un punto de *originación* donde se bifurca o reencausa un cierto flujo. Agenciamientos pedagógicos sutiles que hacen de las sensibilidades una práctica micropolítica de lxs cuerpxs, para reapropiarse de esos saberes antiguos que hacen de la vida un gesto de cuidado y resistencia al capitalismo devastador, cruel e insensible en el que estamos. Lo que sigue es un ensayo experiencial tentativo, por su esbozo y su tacto, de esta *pedagogía esotérica*.

IV.- Entramados experienciales de una docencia esotérica

En consonancia con las figuras e imágenes conceptuales recién desplegadas, lo que bocetamos a continuación es el recorrido y la posibilidad de atravesar narrativamente dos experiencias de la formación docente que entrelazan los saberes corpoanímicos y las prácticas pedagógicas esotéricas en la misma trayectoria compositiva de las vidas docentes. Se trata de un esbozo narrativo de experiencias compartidas en el ISFD N°84 de la ciudad de Mar del Plata, donde se cursa el Profesorado de Educación Física. Por un lado, se traza una imagen pragmática que toma la noción de inmanencia en la puesta en juego de un encuentro en la asignatura de Antropología y Sociología del Cuerpo; por otro lado, la experiencia de una *ronda de sensaciones* al finalizar la cursada de Dimensión Ético Política de la Praxis Docente en el mismo Instituto Superior de Formación Docente. Lo importante de estas dos narrativas es que no son excepcionales, sino que conforman un amplio archivo de prácticas que hemos desplegado a lo largo de nuestra investigación doctoral.

IV. a.- La escucha corporante... una inmanencia

En mayo de 2019, teníamos que introducir la noción de *cuerpo* e *inmanencia* desde el pensamiento de Baruch Spinoza, parte sustancial de la concepción de lo *corporante* que se desarrolla en la asignatura de Antropología y Sociología de los Cuerpos en el Profesorado de Educación Física. En ese momento, en la cursada veníamos de presentar una historia de la producción económico política de las corporalidades desde una



perspectiva biopolítica, en la cual los cuerpos son ordenadores de las políticas coloniales que han producido el surgimiento y fortalecimiento del capitalismo. Un cuerpo que es fábrica y territorio de disciplinamiento higiénico y moralista, incluyendo la dimensión de género que produjo la posibilidad de una acumulación originaria, tal como lo desarrolla perfectamente Silvia Federici (2015). En ese contexto, Spinoza aparece en la propuesta formativa-conceptual en tanto filósofo que desorganizó toda la metafísica occidental, desmoronando la preeminencia de la jerarquía divina y poderío legítimo sobre el mundo. Provocando un ataque directo y preciso contra la trascendencia, Spinoza se presenta como el filósofo de la *inmanencia*, una herejía filosófica que buscaba sabotear toda la mistificación del poder de las religiones y la teología política de su tiempo. La experiencia que tenía en el transcurso de los años trabajando en la asignatura la noción de inmanencia, era que este concepto siempre resultaba un tanto difícil en su comprensión. Ante esta situación de complejidad que se presentaba con lxs estudiantes, ese año, junto a la docente en formación -hoy colega- Agustina Luchetta, adscripta de la materia en aquel tiempo, pensamos una dinámica de movimiento para acercar una comprensión más sensible del concepto de inmanencia. En un encuentro previo, conversando entre mates, le comentaba que años atrás, cuando era docente en los Profesorados de Educación Primaria y de Educación Inicial, en la asignatura de Filosofía (primer año) en el ISFD 32 de Balcarce, para trabajar dicho concepto, hacía una pequeña meditación guiada con la intención de que lxs estudiantes puedan tomar conciencia de las conexiones profundas que lleva la noción de inmanencia, y hacíamos un recorrido que iba de las relaciones cósmicas a la microscópicas, donde todo se relacionaba en interacción, *intracción* (Barad, 2007) e interdependencia mutua. Fue así que coincidimos en realizar una práctica similar para este encuentro spinoziano.

Comencé ese encuentro presentando la propuesta filosófica de Spinoza y contextualizando brevemente la situación, el problema al que confronta el concepto de inmanencia. Luego, cedí el lugar para que Agustina pueda hacer su práctica de meditación "inmanente". Ella les pidió a lxs estudiantes que se levantaran de sus bancos, que dejaran todo como estaba, que buscaran un lugar en el piso y sino que podían sentarse también, lo importante era encontrar una posición corporal que fuera cómoda y amable para sus cuerpos. Por suerte estábamos en el aula 1, que es la más grande en el Instituto, y había lugar de sobra. La mayoría se fue al piso, algunxs quedaron sentadxs, varixs se acostaron. Agustina comenzó con una voz cálida a recorrer conscientemente las zonas corporales para tomar conciencia de cómo se sentían, luego realizó una cartografía sensible de los estados emocionales en los que podíamos encontrarnos. Nos llevó a visualizar nuestrxs cuerpxs desde arriba, en situación, ubicarlo en el instituto, en la ciudad, en el planeta Tierra, en el cosmos. Seguidamente nos llevó a la total intimidad, al fondo más profundo de nuestra percepción de lo que somos. La idea era registrar con la mayor amplitud el espectro de relaciones posibles que podemos percibir desde nuestra corporalidad, y desde luego desmontar la noción individual, inerte, mecánica y orgánica del cuerpo. Agustina dice "en completa quietud comienzo a percibir, a observar todo lo que está sucediendo alrededor mío, en este momento, en este lugar". Sus palabras nos llevaban a un viaje de pura plasticidad transversal en el tiempo de vida, en los planos diversos en los que interactuamos. La memoria corporal se desplegaba como pulsaciones resonantes en un presente repleto de recuerdos sentidos, de marcas vitales contraídas en un instante destellante de presente. La palabra *inmanencia* figuraba en el fondo del aula, como único concepto en el amplio pizarrón verde. Al terminar, de a poco y lentamente, fuimos volviendo a tomar conciencia de que estábamos en el Instituto 84,

cursando la asignatura de Antropologías de lxs Cuerpxs. No volvimos a los bancos. Cada quien se quedó en el lugar, algunxs sentadxs en el piso, otrxs acostadxs o semiflexionadxs. Yo estaba sentado en el piso al final del aula, que en realidad es donde está la puerta que da al pasillo de salida. Desde ahí comenté conceptual/poéticamente algo de lo experimentado, pero no fueron muchas palabras, no quería que se rompiera la conexión con las sensaciones que se habían tenido en la práctica. Abrí con palabras un silencio donde la escucha colectiva era la invitación a expresar la profundidad de lo sentido. El silencio es la materialidad de la escucha que se vuelve corporante con se escucha la vibrátil atmósfera del pensamiento. Como era de esperar, se tardó en empezar a hablar. Esas palabras-afecto que se demoraron, venían con una carga de años, con la densidad de toda una historia de vida en la que se exponían más bien cuestiones relacionadas a las decisiones y maneras de vivir, más que algo estrictamente conceptual. De mi parte, las pocas intervenciones que tuve, sí fueron conceptuales, como para sumar a lo dicho un aporte de los contenidos propios de ese encuentro. Pero lo valioso de esa práctica fue que, al terminar, no sólo la atmósfera cálida y silenciosa continuaba, sino que hubo muchos abrazos y agradecimientos entre ellxs. Una manera colectiva de expresar que había un sentir común con lo dicho, y también de dar cuenta que lo compartido trascendía lo individual, era *transindividual* (Simondon, 2015). Incluso, de algún modo, podríamos decirle *transbiográfico*. La escucha *corporante* es un acontecimiento tejido a base de cuidado, atenta presencia, silencio interno, y la apertura de ciertas confianzas compartidas.



IV. b.- Palabras *corporantes*... ronda de sensaciones

Cuando aparecen las prácticas *corporantes* se nota que no son simples palabras proferidas como un suceder automático del habla cotidiana, sino que se advierte en ellas una intensidad especial que nos invita a transformar las maneras de vincularnos y sobre todo de decir. Las palabras no son las mismas, porque tampoco la escucha es la misma. Hay una escucha especial que surge de la misma práctica realizada y que permite mayor permeabilidad a la hora de recibir lo que alguien tiene para decir. En el ejercicio habitual de nuestras prácticas pedagógicas formativas, lo que nos sucedía era que al terminar los encuentros-clase quedaba una sensación extraña en la atmósfera, un silencio particular sostenía algunas miradas. No se cerraban los cuadernos inmediatamente ni se rompía la clase con el bullicio habitual que acompaña el final de toda cursada en el agitado día estudiantil. Ante esa inusual situación, aprendimos que era necesario darse un momento, para que quienes necesitaran sentir y pensar lo sucedido, pudieran hacerlo. Aprendimos a darnos ese momento y dejar abierta la posibilidad de expresar todo aquello que se desee compartir con lxs demás compañerxs. Incluso si eso fuera el silencio mismo (Deleuze y Guattari, 2009, p. 198). Esos tiempos no estaban planificados, no fueron pactados ni pautados, sólo aparecieron como algo inevitable a la experiencia/actividad

realizada. Lo cual, además y en muchos casos, nos trajo ciertas dificultades con colegas docentes y con el personal de las instituciones, porque la duración de dichos momentos excedía la estricta regularidad de las horas pautadas para cada asignatura, incomodando a quienes luego venían en la serie (fabril) de materias en el itinerario diario de cursadas. Ese tiempo más-allá de la cursada era una demanda misma de lxs estudiantes, quienes



manifestaban el deseo de habitar esos espacios, y una inconformidad de parte de la institución que renegaba por el exceso de tiempo que esa actividad generaba. Más allá de eso, es una interrogante nacida del mismo deseo estudiantil que se lanza a la formalidad de las instituciones.

Fue así que a inicios de noviembre de 2018, al terminar un encuentro-clase de la asignatura Dimensión Ético Política de la Praxis Docente en el aula 9 del ISFD84, sucedió algo similar a lo que recién narrábamos sobre el trabajo realizado con la noción de inmanencia. En aquel encuentro final de la materia, donde hicimos el ejercicio de red de vida entre cuerpxs, y donde les contaba el mítico cuento sobre la soga sangrante que fue cortada por los colonizadores (Aguilar, 2017), se armó un *círculo de palabra*, una *ronda de sensaciones*, donde se pudo decir algo al respecto de la experiencia que se tuvo en la cursada de la asignatura. El encuentro-clase tiene pautada una carga horaria de una hora semanal, la práctica corporal nos llevó casi esa hora de trabajo, luego, la ronda duró cerca de una hora más - totalmente fuera de la hora formal-. De a poco fueron desarmando ese gran tejido de cuerpxs, mientras eso sucedía, yo preparaba el mate y prendía un palo santo para que el ambiente se densificara. Mientras se acomodaban había abrazos, agradecimientos, gestos de amable cortesía. Una vez en la ronda, la palabra también se demoró en aparecer. Una estudiante tuvo que retirarse, la saludé y se fue. Todxs lxs demás se quedaron. Había un silencio paciente y cálido, reconfortante. Una vez listo el mate, me siento en el piso y comenzamos. Les propongo ahí que quien quiera compartir algo, cuando lo deseé, podía hacerlo. Unx de lxs estudiantes pide permiso para hacer un breve canto, y comienza a cantar en voz baja la canción de Paky Gomez "En espiral hacia el Centro" (2017). Al finalizar, le agradecemos. Luego, toma la palabra una estudiante que estaba sentada a mi lado, que empezó a hablar sin saber mucho qué decir -según dijo-, que el silencio no le incomodaba, pero que sentía que algo quería compartir, aunque no sabía bien específicamente qué era lo que deseaba compartir, y que muchas veces por miedo ni siquiera nos animamos a hablar. Le agradezco. El mate sigue circulando, pasa de mano en mano. Otro estudiante inicia sus palabras con un agradecimiento a los espacios generados en Ético Política, porque según nos cuenta, a lo largo del año fue viviendo momentos en dichos encuentros que fueron muy diferentes, que no quería decir que eran bueno o malos, pero sí que habían sido muy diferentes a todo lo que en la carrera había podido experimentar. Casi a la par, otro estudiante agrega que también quiere dar su agradecimiento a todxs, porque en lo que habíamos realizado en ese encuentro, el entramado de afectos y contactos corporales, le había permitido dar cuenta de cómo estaba relacionado con toda la asignatura el hecho de poder estar



siempre en "contacto", tacto a tacto, apoyo a apoyo, y poder sostenernos colectivamente. Se hizo un largo y comprensivo silencio, el mate ampliaba la ronda, y el palo santo se compartía prendiendo un pequeño fueguito-amigo. Como cada encuentro, prendíamos el fuego como un modo de convocar la memoria y las sabidurías antiguas, las nuestras y la de los espacios. La llama del fuego, el fuego que llama, es un espíritu elemental que venía a convocar palabras de pensamiento, es decir "verdaderas", entre nosotrxs. Los pájaros se sentían cerca, tanto como el sonido de los autos al pasar, la ventana dejaba pasar todo. Éramos unxs veinte y ahí estábamos en ronda, en silencio, sin apuro, escuchándonos. Alguien dice que a su modo de ver las clases habían sido muy diferentes, porque lo que se notaba era que cada quien había podido vivir algo distinto, y que eso era lo destacado de estos encuentros. Ahí sale a decir casi al mismo tiempo, otro estudiante que comenta que ese es el problema, que "nos dicen que en nuestra vida hagamos cosas diferentes para terminar haciendo siempre lo mismo. Por eso, verlo así nos sorprende, nos muestra que estando en contacto, con más cuerpo, las cosas se ven realmente diferentes", y agrega que "para hacer una actuación entre todos, tiene que ser una activación colectiva". Le agradezco diciéndole "está muy bien eso". Luego, se hace nuevamente un silencio, esta vez breve. Alguien dice que me agradece por todo el año compartido, que en estos encuentros "en las horas que estuve con vos, me hiciste sentir cosas que no me pasan en otros lados, como recién acá. Quisiera tener esa capacidad de que esto no sea diferente y sentir todo lo que hicimos acá, sentirlo todo el día", y agrega que eso sería lo que desea para su forma de ser docente, poder hacerlo en la vida, pero que no sea necesariamente la docencia algo encerrado "entre cuatro paredes". Una estudiante que estaba acostada boca abajo se sienta sobre sus rodillas y dice -emocionándose- que ese mismo día había estado hablando con una amiga-compañera al respecto de "lo que daríamos [dice] porque nuestras viejas, nuestras abuelas vivieran un día de la vida que nosotras estamos viviendo. No estuvieron ni cerca, ni a palos de todo esto". Se emociona con lo que dice. Recuerda y nos trae a la ronda toda una memoria familiar y, a su vez, nos dice y recuerda que, en este abrazo, en esta red que armamos, hay una cantidad enorme de personas que también están presentes y que hace-hicieron posible que hoy estemos acá. Esa es nuestra historia, que somos parte de esas historias, y que seguramente estemos viviendo esto para poder sanar esos dolores heredados. Una compañera que estaba a su lado le abraza. Le hace unas caricias en su espalda (*Esta puente, nuestra espalda* -parafraseando a Moraga y Anzaldúa [2015]-). Sonríe en complicidad y le agradezco. Renace el silencio, se escucha el ruido del mate y del cantito de los pájaros, ese silencio que no es silencio y nos abraza. Ahí estábamos en un encuentro-clase de Ético Política. Pregunto si alguien quiere compartir algo más, y de inmediato unx que no había hablado se anima a decir: "A mí me encantó la energía única que se armó acá, la energía única que hubo". Le siguió una estudiante que acompañó esas palabras dichas por el compañero y agregó que los encuentros se sentían únicos y que [ella] "aprendí mucho a encontrarme a sí misma como también a encontrarse en los otros, aprendía a cómo mirar a los otros a los ojos". Al mismo tiempo alguien dice "Yo deseo no olvidarme las posibilidades infinitas que tiene el cuerpo, para mí mismo y como docente", desear no olvidar esa sensación de que el cuerpo puede muchas cosas, y poder *hacerse docencia* con esa memoria. Alguien toma la palabra y dice que le sorprendió la cantidad de estructuras que rodean al cuerpo, las estructuras que están impuestas, y cómo te impiden acercarte más de igual a igual, y en confianza poder contar algo, sin mayores jerarquías. Se sentía agradecido por poder decir estas cosas en un espacio como éste, de formación docente. "Sentir esto es

hermoso", dijo alguien al paso. Hay que potenciarlo, vamos por buen camino, finalizó. La ronda continuó con muchas otras palabras y sensaciones que aparecieron de manera muy personal, singularmente expresadas, abriendo el sentido de un pensamiento colectivo que tomaba la sensibilidad de todo un año compartido, y sabiendo que en ese último encuentro nos despedíamos. Lo maravilloso es que fue la misma grupalidad la que expresaba que sentía necesario un momento para pensarse, percibirse, recordarse y registrarse en las emociones de todo lo vivenciado, por supuesto sin obligación de decir nada. Lo sorprendente es que, en ese denso silencio compartido, *se-estaba-ahí*, en plena presencia, escuchando la lenta respiración pensante del grupo. Ahí se estaba, con la extraña sensación de saber que no se trataba de decir algo como una obligación confesional, para confirmar o refrendar los resultados de lo practicado. Muy lejos de ser una instancia inquisitoria, se apreciaba una presencia extemporal, sin apuro ni urgencia de huida, procurando cuidadosamente no romper el silencio que se presentía como una calma intensa -valga el oxímoron para este caso-. En ese silencio plagado de sensaciones, balbuceando en el murmullo interno del sentido que cada quien intentaba captar, lo que importaba era llegar al momento en que la palabra brotara desde lo profundo de las entrañas, cuando ya no se podía detener más, y en ese instante dejarla salir con el sentido insondable de que, al enunciarla, a la vez, *nos* estábamos diciendo todo eso que se expresaba. Una vez más, un encuentro-clase donde la *ronda de sensaciones*, de palabras sentidas, sin debates ni contraposiciones, eran fibras afectivas que tejían el sentido plural de lo grupal, hablando desde-sí para-sí, y a su vez diciendo lo que alguien seguramente sentía también. Un decir íntimo y político, porque al decir de sí se estaba diciendo de lxs demás también. Llegar a ese punto es la intimidad política que provoca una práctica educativa desde la pedagogía *esotérica*.



V. notas finales sobre las pedagogías esotéricas

Si se nos permite el humilde atrevimiento, para arriesgar y lanzar un desafío antes que una conclusión, nos gustaría decir que no hay nada "nuevo" detrás de todo esto. Si revisamos el antiguo manuscrito del siglo XII denominado *liber de compositione alchemiae* (McLean, 2002), que es una traducción latina del árabe de un manuscrito del siglo VII dudosamente atribuido al príncipe omeya Khalid ibn Yazid (635-702), se menciona la necesidad que debe haber de afecto y paciencia en el maestro para practicar la enseñanza. Por ello insistimos en que la pedagogía que estos tiempos violentos y ultrajantes demandan, no está vinculada a la búsqueda desesperada y voraz de la "innovación" o la "novedad", sino que encontramos un refugio más amable en poder aprehender y comprender la sabiduría de tiempos antiguos, saberes ancestrales, que todavía perduran en nuestra memoria corporal y que sostienen prácticas *sabedoras* de lo educativo. Un saber pedagógico de retaguardia más que de vanguardia, una indagación que ve en el pasado el sostenimiento sensible y afectivo del futuro.



Por lo demás, a modo de simple conclusión e invitando a dar continuidad con estas prácticas *corporantes*, podríamos llegar a decir que una pedagogía *esotérica*, considerada *artesanal* y *plebeya*, iría más por activar modos educativos -en la (de)formación docente-, en los cuales sea posible sondear y orientarse por la brújula deseante de atravesar lo mágico, como reapropiación de los saberes *profundos* de lxs cuerpxs (Fersen, 2022). Un combate que tiene que nacer de esa reapropiación de la corporalidad, en tanto lucha "por reevaluar y redescubrir su capacidad de resistencia y por expandir y celebrar sus poderes, individual y colectivamente" (Federici, 2022, p. 137). Esa celebración, que conlleva apropiarse de las fuerzas y poderes propios de lxs cuerpxs singulares y colectivamente plurales, hace de las pedagogías *esotéricas* -y *corporantes*- no tanto una lucha pesada y triste, agobiada por los reiterados fracasos, sino antes bien, una "militancia gozosa" (Federici, 2022, p. 140), y por ese mismo gozoso andar generado, la transforma en una práctica "sanadora", es decir, un *activismo espiritual* (Anzaldúa, 2021, p. 30). Así, el gozo de educar como vitalidad *plerótica*, como poética del devenir, no es un devaneo superfluo del lenguaje o una moda "novedosa" de las prácticas pedagógico-políticas, nuestras pedagogías *esotéricas* son una apuesta profunda por celebrar los saberes afectivos de lxs cuerpxs colectivxs, y componer un deseo común de la docencia en tanto modo de vida ético-político que colabore con una configuración efectiva de un imaginario futuro donde puedan coexistir pluralmente la inmensa diversidad de formas de existencia. Lo que en otros territorios se suele enunciar con el deseo de querer "un mundo donde quepan muchos mundos".

Referencias bibliográficas

- Aguilar, V. (2017). Entretejiéndonos por la vida en resistencia y rebeldía. En C. Walsh (ed.). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo II. (pp. 545-548). Ediciones Abya Yala.
- al-Adawiyya, R. (1986). *Rabi'a al-Adawiyya. Mística sufi del siglo VIII. Dichos y poemas*. Ediciones Dervish Internacional.
- Al-Ghazzali (1988). *Alquimia de la felicidad*. Editorial Estaciones.
- Ali-Shah, O. (1989). *La senda del buscador*. Dervish Internacional.
- Anzaldúa, G. (2021). *Luz en lo oscuro. Re-escribir identidad, espiritualidad, realidad*. Hekht.
- Díaz, S. (2012). Devenir-imperceptible. Ontología y subjetividades nómades en el sufismo medieval. En G. Rodríguez (Dir.). *Textos y Contextos (II). Exégesis y Hermenéutica de Obras Tradoantiguas y Medievales*. (pp. 331-359). Eudem.
- Díaz, S. (2017). Excrituras corporantes. Cuerpxs, subjetividades y performances decoloniales. *Revista Estudos Contemporâneos da Subjetividade*. Universidade Federal Fluminense, V. 7, N° 2, diciembre 2017, 167-201.
- Díaz, S. (2021). Lo corporante. Biopolítica estética y Teratopolítica de lxs cuerpxs. *Revista Barda*. Centro de Estudios en Filosofía de la Cultura, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Comahue. Año 7, N°11, 2021, 46-91.
- Díaz, S. [Díaz, S.] (06/01/2022). *Aprender 'escuchando' desde el Sur. Educación Comunal y Espiritualidad Política P'urhépecha*. [Video]. YouTube <https://youtu.be/tF74dezuZwg?si=Q1kEFq2hzi1ADsaH>
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Bruno, G. (2007a). *Mundo, magia, memoria*. Biblioteca Nueva.
- Bruno, G. (2007b). *De la magia. De los vínculos en general*. Cactus.



- Castaneda, C. (1982). *El don del águila*. Editorial Eyras.
- Castaneda, C. (1990). *Viaje a Ixtlán*. Fondo de Cultura Económica.
- Castaneda, C. (1994). *El arte de ensoñar*. Emecé.
- Castaneda, C. (2013). *Relatos de poder*. Fondo de Cultura Económica.
- Chollet, M. (2019). *Brujas. La potencia indómita de las mujeres*. Hekht.
- Corbin, H. (1962). *History of Islamic Philosophy*. Kegan Paul International.
- Corbin, H. (1993). *La imaginación creadora en el sufismo de Ibn 'Arabî*. Ediciones Destino.
- Deleuze, G. (1994). *Lógica del sentido*. Planeta-DeAgostini.
- Deleuze, G. (2009). *La imagen-tiempo. Estudios sobre cine 2*. Paidós.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2009). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2010). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia 2*. Pre-Textos.
- Denzin, N. (2016). Los discursos emancipatorios y la ética y la política de la interpretación. En N. Denzin e Y. Lincoln (comps.) (2016). *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación. Manual de Investigación Cualitativa*. Vol. 5. (pp. 79-127). Gedisa.
- Donner, F. (1997). *Ser en el ensueño*. Emecé. Donner, F. (1998). *El sueño de la bruja*. Emecé.
- Escobar, A.; Osterweil, M.; y Sharma, K. (2024). *Relacionalidad. Una política emergente de la vida más allá de lo humano*. Tinta Limón.
- Faivre, A. (1976). *El esoterismo en el siglo XVIII*. Edaf
- Faivre, A. (2000). Introducción I. En A. Faivre y I. Needleman (Comps.). *Espiritualidad de los movimientos esotéricos modernos*. (9-22). Paidós.
- Federici, S. (2015). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Tinta Limón.
- Federici, S. (2020). *Reencantar el mundo. El feminismo y la política de los comunes*. Tinta Limón.
- Federici, S. (2022). *Ir más allá de la piel. Repensar, rehacer y reivindicar el cuerpo en el capitalismo contemporáneo*. Tinta Limón.
- Fersen, A. (2022). *Lo incorpóreo o del conocimiento*. Hekht Libros.
- Folguera, G. y Blois, M. (2024). *Veneno*. Hekht.
- Fornet Betancourt, R. (1994). *Filosofía Intercultural*. Universidad Pontificia de México.
- Fornet Betancourt, R. (2003). *Interculturalidad y filosofía en América Latina*. Concordia.
- Fornet Betancourt, R. (2007). *Interculturalidad y religión. Para una lectura intercultural de la*
- Foucault, M. (2006). *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2010). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2011). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. Siglo XXI.
- Frazer, J. G. (1944). *La rama dorada. Magia y religión*. Fondo de Cultura Económica.
- Fuentes, M. T. (2025). *Brujas en América Latina. Lecturas feministas de un legado de resistencias culturales y políticas*. Elmismomar.
- Glowczewski, B. (2015). *Devires totémicos. Cosmopolítica do sonho*. N-1 edições.
- Gomez, P. (2017). En espiral hacia el Centro [Canción]. *Nanas para Despertar*. Gober Records.
- Hadot, P. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* Fondo de Cultura Económica.
- Hâfiz, K. (1987). *Divan-I-Hâfiz*. Vol. 1. Ediciones Dervish International.
- Halberstam, J. (2020). *Wild things. The disorder of desire*. Duke University Press.



- Hanegraaff, W. J. (2011). *Esotericism and the Academy (Rejected Knowledge in Western Culture)*. Cambridge University Press.
- Ibn 'Arabī (1986). *El núcleo del núcleo*. Sirio.
- Ibn 'Arabī (1996). *Tratado de la unidad*. Sirio.
- Izutsu, T. (1997). *Sufismo y Taoísmo. Estudio comparativo de conceptos filosóficos clave*. Vol. I: Ibn 'Arabī. Siruela.
- Khayyam, O. (1982). *Rubaiyyat*. Ediciones Dervish International.
- Lee, M. (2009). Recuerdos de un brujo. Notas sobre Gilles Deleuze-Félix Guattari, Austin Osman Spare y las Brujerías Anomales. En M. Lee y M. Fisher: *Deleuze y la brujería*. Las cuarenta.
- Lorde, A. (2003). *La hermana, la extranjera. Artículos y conferencias*. horas y horas.
- Mannarelli, M. E. (1998). *Hechiceras, beatas y expósitas. Mujeres y poder inquisitorial en Lima*. Ediciones del Congreso del Perú.
- Martino, E. de (2004). *El mundo mágico*. Libros de la Araucaria.
- McLean, A. (Ed.) (2002). *The Book of The Composition of Alchemy*. Hermetic Research Series Nº 10. Glasgow.
- Moraga, C. y Anzaldúa, G. (2015). *This bridge called my back. Writings by radical women of color*. State University of New York Press.
- Mujica, H. (2016). *Dioniso. Eros creador y mística pagana*. El Hilo de Ariadna.
- Nasr, S. H. (1985). *Vida y pensamiento en el Islam*. Herder.
- Nietzsche, F. (2008). *Fragmentos póstumos. Volumen IV (1885-1889)*. Tecnos.
- Ortiz Maldonado, N. (2025). *Un rayo cualquiera. Escritura, desastre y reparación de mundos*. Hekht.
- Pérez Moreno, M. P. (2019). *O'tanil: corazón. Una sabiduría y práctica de sentir, pensar, entender, explicar y vivir el mundo desde los mayas tzeltales de Bachajón, Chiapas, México*. En K. Ochoa Muñoz (coord.). *Miradas en torno al problema colonial. Pensamiento anticolonial y feminismos descoloniales en los sures globales*. (pp. 157-173). Akal.
- Preciado, B. (2011). *Manifiesto contrasexual*. Anagrama.
- Rolnik, S. (2022). *Antropofagia zombi*. Hekht.
- Rūmī, J. (1983). *Mathnawī (versos espirituales)*. Tomo 1. Ediciones Dervish International.
- Rūmī, J. (1993). *Mathnawī (versos espirituales)*. Tomo 2. Ediciones Dervish International.
- Sanāī (1983). *El jardín amurallado de la verdad*. Ediciones Dervish International.
- Sánchez, A. (1991). *Amancebados, hechiceros, y rebeldes. (Chancay, siglo XVII)*. Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas".
- Sánchez, V. (1995). *Las enseñanzas de don Carlos. Aplicaciones prácticas a la obra de Carlos Castaneda*. Sudamericana.
- Schimmel, A. (2002). *Las dimensiones místicas del Islam*. Trotta.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Anagrama.
- Shah, I. (1967). *Cuentos de los derviches. Historias-enseñanza de los Maestros Sufis a través de los últimos mil años*. Paidós.
- Shah, I. (1975). *Los sufíes*. Luis de Caralt Editor.
- Shah, I. (1978). *El camino del sufi*. Paidós.
- Shah, I. (1976). *Las hazañas del incomparable Mula Nasrudin*. Paidós.
- Shah, I. (2008). *Humor Sufi. El poder espiritual de la risa*. Integral.
- Silverblatt, I. (2021). *Luna, sol y brujas. Género y clase en los Andes prehispánicos y coloniales*. Centro Bartolomé de las Casas.
- Simondon, G. (2015). *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información*. Cactus.



- Simpson, L. B. (2017). *We Have Always Done. Indigenous Freedom through Radical Resistance*. University of Minnesota Press.
- Stengers, I. y Pignard, P. (2017). *La brujería capitalista. Prácticas para prevenirla y conjurarla*. Hekht.
- Sufismo en Occidente* (1983). Ediciones Dervish Internacional.
- Sztulwark, D. (2019). *La ofensiva sensible. Neoliberalismo, populismo y el reverso de lo político*. Caja Negra.
- Textos Sufis* (1985). Ediciones Dervish Internacional
- Tiqqun (2012). Podría surgir una metafísica crítica como de ciencia de los dispositivos..., En G. Deleuze y Tiqqun. *Contribuciones a la guerra en curso*. (pp. 27-118) Errata Naturae.
- Wright, P. (2008). *Ser-en-el-sueño. Crónicas de historia y vida toba*. Biblos.

Notas

¹ Docente de Filosofía de la Educación en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Doctorando en Educación (UNR). Especialista en Epistemologías del Sur (Clacso) y Magister en Estéticas Contemporáneas Latinoamericanas (UNDAV). Es formador de docentes en ISFD 84 y en ISFD 19 de la ciudad de Mar del Plata. Integrante del Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación (GIFE-UNMdP). ludosofias@gmail.com

²Nos referimos a filósofos neoplatónicos como Marsilio Ficino, que fue el creador de la Academia de Florencia en 1462, siendo Cosme de Médici su mecenas. También al filósofo esotérico Cornelius Agrippa (1486-1535), y los neoplatónicos Giovanni Pico della Mirandola (1463-1494) y Giordano Bruno (1548-1600).



¡SOY SEÑO!: LA CONSTRUCCIÓN DEL SER-HACER DOCENTE EN EL JARDÍN MATERNAL

¡SOY SEÑO! : THE CONSTRUCTION OF TEACHER IDENTITY AND PRACTICE IN THE NURSERY SCHOOL

¡SOY SEÑO! : A CONSTRUÇÃO DO SER-FAZER DOCENTE NO JARDIM MATERNAL

Carolina Kloster¹

Resumen

El presente artículo recupera una investigación autobiográfica sobre la construcción del “ser-hacer docente” en el jardín maternal desde la perspectiva de una maestra principiante. Surge de la tensión entre una formación inicial enfocada en el segundo ciclo del Nivel Inicial y la inmersión en la práctica con niños y niñas de primera infancia, un “fogueo” para el cual no me sentía preparada. Se profundiza en cómo los saberes teóricos adquiridos dialogaron con las experiencias cotidianas en el aula, revelando que la dicotomía entre el cuidado y la educación es una falsa tensión. Los hallazgos, basados en un enfoque biográfico-narrativo, muestran que el oficio de enseñar en el jardín maternal se construye en la intimidad del “cuerpo a cuerpo” con los niños, en un proceso de aprendizaje que no es solitario, sino profundamente colectivo y artesanal. Se concluye que la docencia en este nivel es una labor de profunda humanización, donde cada acto, por mínimo que sea, contribuye a enseñar a los más pequeños a habitar el mundo.

Palabras clave: Docente principiante; Jardín maternal; Ser-hacer docente; Práctica docente; Investigación biográfico-narrativa.

Abstract

This article presents an autobiographical study on the formation of a teacher's professional identity and practice in the nursery school, from the perspective of a novice teacher. The research emerges from the tension between initial training focused on the second cycle of Early Childhood Education and the immersive practice with infants and toddlers—a "baptism by fire" for which I did not feel prepared. The article delves into how acquired theoretical knowledge interacted with daily classroom experiences, revealing that the dichotomy between care and education is a false tension. The findings, based on a biographical-narrative approach, show that the craft of teaching in the nursery school is built through the intimate, "body-to-body" connection with children, in a learning process that is not solitary, but is instead profoundly collective and artisanal. The conclusion is that teaching at this level is a work of deep humanization,



where every act, no matter how small, helps teach the little ones how to inhabit the world.

Keywords: Novice teacher; Nursery school; Teacher identity and practice; Teaching practice; Biographical-narrative research.

Resumo

O presente artigo relata uma pesquisa autobiográfica sobre a construção do "ser-fazer docente" no jardim de infância (creche) na perspectiva de uma professora principiante. O estudo emerge da tensão entre uma formação inicial focada no segundo ciclo do Nível Inicial e a imersão na prática com crianças da primeira infância, um "batismo de fogo" para o qual a autora não se sentia preparada.

A investigação aprofunda o modo como os saberes teóricos adquiridos dialogaram com as experiências cotidianas em sala de aula, revelando que a dicotomia entre cuidado e educação é uma falsa tensão.

Os achados, baseados numa abordagem biográfico-narrativa, demonstram que o ofício de ensinar no jardim de infância é construído na intimidade do "corpo a corpo" com as crianças, num processo de aprendizagem que não é solitário, mas sim profundamente coletivo e artesanal. Conclui-se que a docência neste nível é um trabalho de profunda humanização, onde cada ato, por mínimo que seja, contribui para ensinar os mais pequenos a habitar o mundo.

Palavras-chave: Docente principiante; Creche; Ser-fazer docente; Prática docente; Pesquisa biográfico-narrativa.

Introducción

¡Soy seño!. Esa palabra que para muchos es apenas un apodo, para mí lo es todo. Soy docente del nivel inicial, profesora de Educación Inicial, maestra jardinera... pero, sobre todo, *Seño*, como me llaman los niños y las niñas. Empecé a serlo en 2020, un año que no se parece a ningún otro. Fue mi último año de cursada, atravesado por la virtualidad, la incertidumbre, el miedo y una tristeza silenciosa por no poder cerrar presencialmente esa etapa como había soñado. Nada de actos, ni abrazos de despedida, ni brindis entre compañeras. Solo pantallas, tareas por e-mail y un esfuerzo inmenso por sostener la educación en medio del caos. En principio me formé en el Instituto Superior de Formación Docente N°19, un lugar que sigue siendo muy importante para mí. Cada vez que paso por ahí, inevitablemente me vienen a la memoria anécdotas, escenas, momentos que atesoro en mi biografía. Está cargado de historia personal: los aprendizajes, las amistades y los desafíos. Es un lugar que me marcó, que guardo con afecto y respeto, porque ahí se tejieron las bases de lo que hoy soy.

La pandemia se extendió más de lo que imaginé, y en ese contexto decidí seguir formándome. Me inscribí en la Licenciatura en Ciencias de la Educación y comencé a cursar en 2021. Mientras tanto, intentaba conseguir trabajo en lo que tanto anhelaba: poder ejercer como seño, estar con niños y niñas, ser parte de ese mundo que me había enamorado durante la carrera. Pero ese año las oportunidades laborales no llegaron, y



el mundo escolar se rearmaba como podía. Fue un año caótico, donde la palabra "burbuja" dejó de ser algo liviano. Burbujas A, B, C, D... la segmentación, la distancia y los protocolos. A fin de ese mismo año, decidí repartir currículums en jardines privados con la esperanza de que surgiera alguna oportunidad en las colonias de verano. Necesitaba entrar al mundo de la educación inicial. Así fue como llegué a un jardín maternal. Un lugar pequeño, pero lleno de vida. Ese ingreso fue para mí una mezcla intensa de sensaciones: nervios, ansiedad, ilusión, felicidad... Todo junto, palpitando en el cuerpo.

Comencé trabajando como preceptora en la sala de deambuladores, es decir, bebés de apenas un año. Y aunque al principio me sentí un poco desbordada, porque todo era nuevo, distinto, desafiante, también fue el inicio de un vínculo profundo con esta etapa tan especial de la infancia. Esos primeros pasos, esas miradas curiosas, los balbuceos, las necesidades tan básicas como vitales. Nada me había preparado del todo para lo que iba a encontrarme ahí, pero cada día que pasaba me sentía más parte de ese mundo. Aprendí a leer gestos, a anticipar llantos, a celebrar pequeñas conquistas cotidianas. Luego, empecé como docente de la sala de deambuladores "Ardillitas". Ese grupo estaba conformado por niños y niñas que ya habían cumplido un año y estaban por alcanzar los dos. Era una etapa tan intensa como hermosa: ni muy bebés, ni tan grandes. Deambulaban, como su nombre lo indica, por todo el espacio, explorando el mundo con el cuerpo, con la mirada, con los sentidos. Todo era descubrimiento, y también todo era urgente.

En esa sala comencé a entender muchas cosas que antes solo conocía desde la teoría. El valor del lenguaje corporal, por ejemplo, se volvió evidente. Ellos no hablaban del todo, pero lo decían todo con una mirada, un gesto, un tono de voz. Aprendí a afinar la escucha, a anticiparme a las necesidades, a acompañar desde una presencia atenta más que con palabras. Lo que más me conmovía era ver los avances cotidianos. Un niño que se animaba a separarse sin llorar, una niña que empezaba a nombrar cosas con palabras propias, un gesto compartido, un juego en grupo que antes no se daba. Esos momentos, que pueden parecer mínimos desde afuera, para nosotras eran verdaderos logros.

Y en medio de todo eso, confirmé lo que ya intuía: ser Seño implica un hacer docente donde el cuidado, el acompañamiento, el sostén y la creación de lazos son actos pedagógicos propios de la enseñanza en la primera infancia.. Es dejarse transformar por los gestos mínimos que se respira en cada sala, en cada juego, en cada habitar el jardín. Había muchas cosas que había estudiado en mi formación inicial que me sirvieron como puntos de partida conceptuales al comenzar a trabajar en el jardín maternal. Conceptos como el desarrollo evolutivo, el apego, la importancia del juego, la observación atenta... todo eso estaba presente en mi mente. Conceptos como el desarrollo evolutivo, el apego, la importancia del juego, la observación atenta... todo eso estaba presente en mi mente. También me ayudaron mucho las prácticas docentes que habíamos realizado durante la carrera: esos primeros contactos con la sala, con la planificación, con la dinámica de la institución.



Sin embargo, debo decir que hubo otros conocimientos que creí que serían centrales, y en la práctica, no lo fueron tanto. O mejor dicho, se vieron desbordados por la realidad. Por ejemplo, la planificación detallada que tanto nos enseñaron a construir en la formación... en el jardín maternal, muchas veces el día no responde a lo planificado, sino a las emociones, a los ritmos, a las necesidades básicas de los bebés. Aprendí que no todo se puede anticipar, que hay que tener sensibilidad y, sobre todo, paciencia. La relación entre lo que aprendí en mi formación y las demandas reales del jardín maternal fue compleja. No diría que hubo una desconexión total, pero sí sentí que faltaba algo. Que ese "algo" se aprende solo estando ahí, en el cuerpo a cuerpo con los niños y niñas. En mi formación, el jardín maternal fue mínimo. No tuvimos una preparación específica ni un abordaje profundo sobre esa etapa tan particular.

No recibí una capacitación formal para desempeñarme en el jardín maternal. Fue la experiencia misma la que me fue formando. Por suerte, conté con colegas generosas, que me compartieron desde el ejemplo, desde lo cotidiano. Observé mucho. Pregunté. Me equivoqué también.

Los desafíos en los primeros meses fueron muchos. El primero, sin dudas, fue adaptarme a los tiempos del jardín maternal, que son distintos a todo. El llanto constante, la necesidad de sostener, de estar disponible física y emocionalmente. El cuerpo me dolía al final de cada jornada, pero más me dolía la duda de si ¿lo estaré haciendo bien?

Y sí, también tuve que desaprender. Tuve que soltar cierta rigidez, cierta idea de que todo debía estar bajo control. Tuve que aprender a leer los gestos, a entender que un niño que no quiere dormir no necesita "corregirse", sino ser acompañado. Desarrollé estrategias sobre la marcha, inventé canciones para cambiar pañales, encontré formas de calmar sin palabras. Esos aprendizajes no se encuentran en los libros.

Hoy ya no transito las salas del jardín maternal, pero todo lo que viví en ese primer espacio educativo sigue siendo parte de mí. Porque en ese hacer cotidiano, lleno de abrazos, juegos, llantos y silencios, se fue formando mi ser-hacer docente. El jardín maternal fue más que mi primer trabajo; fue un espacio de construcción de saberes del oficio, donde la práctica reveló que el cuidado y la enseñanza son inseparables, construyéndose en la intimidad del "cuerpo a cuerpo" con los niños y niñas, de aprendizajes profundos y de certezas que aún me acompañan. Ahí entendí que hacer docencia no solo se trata de aplicar lo que aprendí, sino de habitar las salas con sensibilidad, con atención, con ternura. Y ese modo de ser, de hacer, de vincularme, de estar, sigue acompañándome en cada experiencia que voy viviendo como docente.

Esta experiencia inicial, marcada por la tensión entre la formación recibida y la realidad del maternal, es la que motivó la investigación que desarrollaremos en el siguiente apartado, buscando profundizar en este marco de formación, tensiones y desafíos que define el inicio de la carrera docente.

Formación, tensiones y desafíos



La educación en la primera infancia es fundamental para el desarrollo humano, y dentro de este marco, el jardín maternal ocupa un lugar de creciente relevancia en Argentina. Sin embargo, su identidad como espacio educativo es de carácter reciente y aún se encuentra en un proceso activo de consolidación. Históricamente, la atención a los niños y niñas desde los cuarenta y cinco días hasta los dos años ha estado marcada por una antinomia históricamente construida, pero esencialmente falsa, entre lo asistencial y lo pedagógico, una dicotomía que se remonta a la creación de las primeras guarderías y que ha permeado la historia del Nivel Inicial (Pitluk, 2014). Aunque se reconoce formalmente la necesidad de superar esta disociación, el desafío de su superación persiste en las prácticas cotidianas. Se busca ir más allá del mero reconocimiento de que todas las propuestas escolares deben tener una impronta educativa, para encontrar y concretar formas efectivas de llevarlo a la realidad del aula (Harf en Pitluk, 2012).

Desde este reconocimiento del jardín maternal como parte integral del Nivel Inicial, emergen peculiaridades que lo definen y que demandan una mirada específica sobre las acciones educativas con los más pequeños. Una de las dimensiones más cruciales en este contexto es la del rol docente, con sus estrategias, intervenciones y la construcción de su propia identidad profesional. Es precisamente en este punto donde esta investigación encuentra su razón de ser.

Esta investigación surgió de una profunda preocupación por la construcción del "ser-hacer" docente en este ámbito. Como docente principiante, que di mis primeros pasos en el jardín maternal, experimenté en carne propia el desafío de enfrentarme a un mundo de cuidado, protección, escucha, afecto, juego y acompañamiento para el cual mi formación inicial no me había preparado del todo. Reconozco que las prácticas curriculares de mi formación estuvieron predominantemente enfocadas en el segundo ciclo del nivel, dejando importantes vacancias o experiencias nulas sobre y en el jardín maternal. A pesar de ello, para muchas de nosotras, este espacio representa la primera oportunidad laboral, una suerte de "fogueo" en la práctica real que nos obliga a confrontar y a reconfigurar nuestros saberes. En este contexto, la investigación se propuso comprender de manera profunda cómo se afecta el "ser-hacer" docente de las maestras principiantes egresadas del ISFD N°19 del Nivel Inicial al iniciar su trabajo en el jardín maternal. Nuestro interés se centró en tres objetivos fundamentales:

Identificar los saberes de la formación inicial que se activan en las docentes en sus primeras experiencias;

Analizar los modos en que esos saberes dialogan con sus prácticas cotidianas, es decir, cómo se ponen a prueba, se transforman o se redefinen en el calor del aula;

Interpretar los saberes que emergen en el fogueo de la práctica del jardín maternal, que las docentes principiantes reconocen como parte de sus experiencias en la sala.

Para alcanzar estos objetivos, fue indispensable adoptar una metodología capaz de capturar la complejidad, la subjetividad y la riqueza aquí expuesta. Por ello, la siguiente sección aborda el marco de Relatos, afectos y gestos que guiaron el estudio.

Relatos, afectos y gestos



El marco metodológico de esta investigación se inscribió decididamente en el Enfoque Biográfico-Narrativo, dentro de la tradición cualitativa tal como la conciben Denzin y Lincoln (2011). Esta elección no es casual, sino una apuesta consciente por explorar la realidad de manera situada, reconociendo que los fenómenos educativos no pueden ser reducidos a variables cuantificables. El objetivo de este enfoque es, por el contrario, profundizar en la riqueza de los significados que las docentes principiantes otorgan a sus experiencias y junto a ella autoreflexionar sobre nuestra condición de investigadoras. Adoptamos este enfoque para ampliar la potencia heurística del estudio, permitiendo que las voces de las protagonistas no solo describan su realidad, sino que también la interpreten y la resignifiquen, poniendo de relieve la complejidad inherente a la construcción de la identidad docente en el jardín maternal.

Para llevar a cabo esta exploración, se asume un posicionamiento ético-onto-epistémico (Kuby y Christ, 2018), que dialoga afectivamente con las pedagogías críticas y descoloniales. Este enfoque nos permite trascender la mera descripción para entender la investigación como un paso hacia la acción política, tal como lo plantean Kincheloe y McLaren (2011). Con las experiencias de las docentes principiantes, buscamos no sólo generar conocimiento, sino también cuestionar las estructuras de poder y las lógicas formativas que históricamente han relegado al jardín maternal. En este sentido, la investigación se configura como un acto de revalorización, que habilita una forma de conocer y de ser pensada desde una perspectiva de nosotros (Lander, 2001), reconociendo la pluralidad de saberes que emergen de la práctica cotidiana.

La metodología cualitativa adoptada permitió capturar esta interconexión, mostrando cómo cada gesto, cada acción de cuidado, está cargada de una intencionalidad educativa. Por tanto, no solo expone las coordenadas metodológicas del estudio, sino que también recupera los diferentes momentos de la investigación para ilustrar cómo el método se entrelaza de forma orgánica con la práctica, permitiendo revelar la profundidad de los vínculos que sostienen el aprendizaje en esta etapa vital.

Además, para producir un mejor conocimiento acerca de las afectaciones del ser-hacer docente de las docentes principiantes egresadas del ISFD n°19 del Nivel Inicial cuando comienzan su trabajo en el Jardín Maternal, este enfoque Biográfico-Narrativo se concreta en lo autobiográfico, ante la búsqueda de otro modo de investigar más acorde al objeto de estudio de las ciencias sociales (Vasilachis de Gialdino, 2018). Entendemos esta manera como irreverente, distinta y provocadora de controversias (Porta, 2021; Porta, Flores y Sánchez, 2014; Ramallo, 2023), ya que incorpora la subjetividad, se interesa en las vivencias, busca comprender la experiencia del sujeto generando ambientes y lazos más amables en los procesos investigativos (Flores y Porta, 2019). Desde una mirada descolonial, cuestionamos el pensamiento eurocentrífugo como modelo universal de la ciencia moderna, para posicionarnos en una forma de conocer, de ser y estar en el mundo pensada desde un nosotros (Lander, 2001). Las experiencias personales, las historias de vida, apoyado en un método interpretativo, invita a observar e interpretar, no desde las sombras de los significados impuestos (Sontag, 1984), sino de co-construir sentidos sociales conformados en un discurso (Denzin y Lincoln, 2012),



donde estén presentes las voces de todos los protagonistas como medio de validación sustentada en un “nosotros argumentamos” (Flores, Porta, Sánchez, 2014), posibilitando la fusión de horizontes (Moralejo, 2010) a través de una praxis donde nos transformamos recíprocamente. Lo biográfico ingresa de este modo como aquel espacio que, al volverse relato, transforma la vivencia y la dota de otro matriz (Arfuch, 2010). En pos de alcanzar los objetivos de esta investigación, el trabajo de campo fue dividido en tres etapas que se retroalimentan entre sí. En la primera etapa, realizamos cinco entrevistas individuales semiestructuradas a las docentes, para poder identificar los saberes de la formación que se activan en las docentes en sus primeras experiencias en el jardín maternal. Las entrevistas semiestructuradas permitieron destacar el valor dialógico, reflexivo y colaborativo de la producción de información en un contexto socio-histórico y político determinado, además de la posibilidad de re-preguntar, escuchar opiniones y desviar la conversación hacia temas emergentes interesantes para profundizar (Meo y Navarro, 2009; Denzin y Lincoln, 2015; Bènard Calva, 2019).

La segunda etapa de esta investigación trascendió la mera recolección de datos para convertirse en un momento de co-composición. Este proceso se articuló en torno a un grupo focal, donde las cinco entrevistas realizadas inicialmente no fueron tratadas como textos aislados, sino como materiales de partida para una conversación colaborativa. Al socializar los testimonios de cada docente, se habilitó un espacio de diálogo y reflexión colectiva. Las participantes, que previamente habían compartido sus experiencias de forma individual, pudieron escuchar, comparar y contrastar sus narrativas, encontrando resonancias y disonancias en las vivencias de las demás.

Este enfoque permitió una interpretación conjunta de los hallazgos. La investigación dejó de ser un recorrido solitario para transformarse en un “nosotras”, en un ejercicio de coautoría del conocimiento. La voz de la investigadora se entrelazó con las de las docentes, generando una comprensión más profunda y holística de la realidad del jardín maternal. La conversación interesada, marcada por la escucha activa y la interacción genuina entre las colaboradoras, no sólo validó la información recopilada, sino que también desveló nuevas categorías de análisis y significados que habrían permanecido ocultos en un enfoque tradicional. La co-composición del grupo focal, entonces, no solo fue una técnica metodológica, sino el corazón de una apuesta epistemológica que valora el saber colectivo y la construcción situada del conocimiento.

El tercer y último momento de esta investigación estuvo dedicado a la co-composición de una escritura sensible, un proceso que se aleja de la concepción tradicional de la tesis como un simple registro de conocimientos. En lugar de ser una etapa meramente representacional, este momento se erigió como un espacio de interrogación y diálogo simultáneo, alimentado por una diversidad de materiales y voces. El trabajo no se limitó a las transcripciones de las entrevistas o a los hallazgos del grupo focal, sino que incorporó documentos institucionales, fotografías, materiales didácticos, carpetas de estudiantes e, incluso, conversaciones informales de WhatsApp.

Esta aproximación metodológica, inspirada en Denzin y Lincoln (2015), transformó la escritura en un acto de análisis relacional. Los “documentos sensibles” mencionados,



como las conversaciones por WhatsApp y las fotografías, no fueron meros anexos, sino que constituyeron el tejido de un ambiente narrativo situado y amoroso. Estos materiales dieron cuenta de las experiencias de las docentes de una manera vívida y multifacética, permitiendo analizar cómo los saberes teóricos dialogaban con sus prácticas en el jardín maternal. La relacionalidad con las colaboradoras, cimentada a lo largo del proceso, dotó a esta escritura de carne y cuerpo, sensibilizando la interpretación de la investigadora. De esta forma, la tesis se convierte en un testimonio vivo y plural, donde el conocimiento emerge del entramado de experiencias, afectos y materiales que dan forma a ese "lugar donde comienza el mundo".

En la primera fase de esta investigación, nos sumergimos en las narrativas individuales de cinco docentes principiantes, quienes, al igual que yo, dieron sus primeros pasos en el Jardín Maternal. Este proceso no fue un simple ejercicio de recolección de datos, sino un acto de escucha profunda y de co-construcción. Mi voz como investigadora se entrelazó con las de Valentina, Candela, Celeste, Agustina y Florencia, con la firme intención de rescatar sus experiencias, sus dudas y sus hallazgos en un espacio que, a menudo, es relegado en la formación docente. A través de sus testimonios, buscamos no sólo describir una realidad, sino también honrar la complejidad de sus procesos, sus estrategias de adaptación y los significados que ellas otorgan a su rol.

El anhelo que guía este trabajo es precisamente el de recuperar estas voces para habilitar otros relatos y perspectivas. Al poner en primer plano las experiencias de estas docentes, aspiramos a ofrecer modos alternativos de pensar, intervenir y contribuir a la transformación de las prácticas educativas en la primera infancia. Sus narrativas personales se convierten en un valioso insumo para repensar la formación inicial de docentes, revalorizando el rol educativo del Jardín Maternal y demostrando que la construcción del saber docente es un proceso dinámico, situado y profundamente humano.

En esta investigación que realizamos con profesoras de nivel inicial en el jardín maternal, las entrevistas se escriben con el propósito de corrernos de la posición interpretante omnipotente que ofrece la ciencia clásica. En su lugar, se busca promover una forma más compartida de entender el sentido total que puede tener la experiencia educativa, no sólo en términos de verdad, sino también de memoria y justicia, tal como lo plantea el lema democrático argentino. En este contexto, la investigación se enfoca en encontrar sentido junto con las profesoras, quienes son mis colegas y compañeras de profesión, y con quienes compartimos la experiencia de ser profesora de nivel inicial. Juntas, buscamos comprender y reflexionar sobre nuestras prácticas y experiencias en el jardín maternal, y en este proceso, se busca generar un conocimiento más situado y compartido sobre la educación en este nivel.

Habiendo detallado el encuadre Biográfico-Narrativo, y tras la co-composición de los relatos, se procede a la presentación del análisis. Los siguientes apartados exponen los hallazgos centrales de la investigación, enfocados en la construcción del saber docente, los cuales se sintetizan en el concepto del "cuerpo a cuerpo" en el jardín maternal, eje central de nuestra comprensión de la docencia en la primera infancia.

El "cuerpo a cuerpo" en el jardín maternal

Estas reflexiones finales, lejos de ser un ejercicio puramente académico, se entrecruzan con mis intuiciones, deseos y mi propia historia de vida. Mi experiencia en el jardín maternal, tanto personal como profesional, me ha dejado una huella profunda en mi recorrido. Es por ello que decidí ilustrar esta última escritura con las imágenes más significativas de mi paso por este nivel, un gesto que busca dar cuerpo y emoción a las palabras. Estas fotografías son documentos sensibles que narran la belleza del vínculo, la ternura de los gestos mínimos (Skliar, 2019) y la complejidad de una práctica que exige tanto la mente como el corazón. Las imágenes del primer día de una niña en el jardín, con su rostro lleno de incertidumbre y la mano de una docente que la sostiene con firmeza y dulzura, son un claro ejemplo del "sostén de un abrazo" (Brailovsky, 2020) y la inversión emocional y corporal que exige la docencia. Cada foto de mi archivo, desde un momento de alimentación hasta un juego en el piso, se ancla en la teoría para dar cuenta de una verdad empírica: que el trabajo con los más pequeños es, ante todo, una labor de profundo cuidado. A través de estas imágenes, quiero invitar a los lectores a sentir, más allá de entender, la riqueza y la vitalidad de un espacio donde la docencia se convierte en un acto profundo de amor y cuidado.



Dando los primeros pasos en jardín maternal



Explorando con las manos en sala de deambuladores



Explorando colores y texturas con las manos, dejando que la creatividad fluya libremente



Compartiendo imágenes para despertar la curiosidad



Descubriendo sensaciones



Escenario lúdico

Las anécdotas y las vivencias, se convirtieron en el punto de partida y la fuente de una serie de hallazgos que reafirman y resignifican nuestra propia práctica. Este entrecruzamiento de nuestras voces permitió comprender que la investigación cobra vida y se transforma en el contacto directo con la realidad de la sala. Es en la cotidianeidad, en los pequeños gestos y en las interacciones, donde el trabajo adquiere sentido y revela sus verdades más profundas. Así, lo que comenzó como un trabajo académico se convierte en un testimonio vivo de la complejidad y la belleza del ser-hacer docente en la primera infancia. Uno de los hallazgos que más nos conmovió en esta investigación fue la constatación, en



la práctica cotidiana, de que la histórica tensión entre lo asistencial y lo educativo no tiene lugar en el jardín maternal. Al iniciar el trabajo, muchas de nosotras, llegamos con la idea de que lo pedagógico y lo asistencial eran dos cosas separadas. Sin embargo, los testimonios nos demostraron que esta es una falsa antinomia entre enseñanza y asistencia (Antelo, 2005).

“Al principio sentía que solo era cuidado, pero después entendí que educaba todo el tiempo” (Candela)

El relato de Candela resonó en nuestras reflexiones. Nos hizo dar cuenta de que el cuidado no es algo que hacemos “mientras enseñamos” o “antes de enseñar”, sino que es una parte fundamental y profunda de lo que significa enseñar en la primera infancia. Es, como sostiene Brailovsky (2020), una forma de educar en sí misma. Al comprender esto, pudimos ver que cada gesto –desde el cambio de un pañal hasta el momento de alimentar a un bebé– es una oportunidad para construir vínculos, generar confianza y ofrecer un entorno seguro. Este es un punto en el que autores como Laura Pitluk (2011) y Ana Malajovich (2012) coinciden: el cuidado se vuelve el marco ético y pedagógico del jardín, donde la presencia, la ternura y la disponibilidad emocional construyen una forma única de educar.

Este entendimiento del cuidado nos llevó a una reflexión más profunda sobre el oficio docente, un saber que se construye en relación íntima y directa con los niños y que no se encuentra en los manuales. Como bien señaló una de las entrevistadas,

“La facultad (instituto) nos da el título, pero no nos prepara para este campo” (Celeste),

“Nadie te enseña a dormir niños” (Valentina).

Esta brecha entre la teoría y la práctica nos hizo identificarnos como docentes con la figura del “profesor artesano” (Alliaud, 2017; Larrosa, 2021). Larrosa (2021) me ayudó a entender que el saber del oficio no se tiene de antemano, sino que “se hace en el acto de la enseñanza”. Es un conocimiento del “aquí y ahora”, un saber que se produce al aplicar la teoría, al improvisar cuando la planificación no funciona y al leer las necesidades únicas de cada niño y niña. Así, el “fogueo” de la práctica se convierte en el verdadero taller donde se moldea la identidad profesional. Descubrimos que la teoría es un marco de referencia que nos orienta, pero que las respuestas concretas a los desafíos de la sala no están escritas, las tenemos que encontrar en el presente, en la conexión íntima y constante con los niños y niñas.

Al profundizar en la práctica, entendimos que la docencia en el jardín maternal es un servicio profundamente personal, que exige una inversión emocional y corporal que va mucho más allá de la mera transmisión de contenidos. Los relatos de las docentes mostraron que el vínculo afectivo es lo que da vitalidad al trabajo, y que la ansiedad, temores y frustración iniciales son parte del proceso de entrega



“Tenía mucho miedo. Sentía que no iba a poder con lo corporal” (Candela)

Las maestras no solo usan sus conocimientos, sino que ponen en juego su personalidad, emociones, sentimientos y pasiones (Tenti Fanfani, 2021; Flores, G., Yedaide, M. M., Porta, L., 2013) para crear un espacio de contención. Esto llevó a reflexionar sobre la idea de que “a cuidar se aprende” (Morgade, 2020). Es interesante la idea de que “a cuidar se aprende”, para ponerla lado a lado con la idea de que “cuidando se enseña”. A cuidar se aprende porque no se cuida por naturaleza, porque el cuidado es una construcción social y porque la experiencia de la fragilidad -propia y ajena- nos humaniza, y solo podemos comprender y realizar prácticas concretas de cuidado experimentándolas (Brailovsky, 2020). La docente, en su delicado equilibrio entre intervenir y observar, sostiene una conexión uno a uno con cada bebé, no solo con el cuerpo, sino con los gestos, la voz, la palabra y la mirada (Ministerio de Educación, 2013), construyendo así una forma de educar profundamente humana.

Por último, descubrimos que la construcción del ser-hacer docente no es un camino solitario, sino un proceso profundamente colectivo. Tenti Fanfani (2006) nos recuerda el carácter colectivo del trabajo docente, y las maestras principiantes me confirmaron que el apoyo de sus compañeras es esencial.

“Y mis compañeras eran las profes te diría, lo que te van diciendo y así lo vas transmitiendo.” (Valentina)

“Si, la verdad que el grupo de todas es re lindo en el jardín, entre todas siempre nos ayudamos.” (Candela)

A través de la observación, el intercambio informal y los consejos, las maestras aprenden los “gajes” del oficio (Alliaud y Antelo, 2011). Los relatos hicieron ver que la formación, como señaló Celeste, a veces “está fallando”, dejando en manos del colectivo docente la tarea de formar a las nuevas educadoras. Esto subraya la necesidad de que la escuela no sea solo un lugar de ejecución de saberes preestablecidos, sino un espacio donde las docentes puedan seguir pensando y produciendo ese “saber del oficio que nunca se tiene por completo” (Larrosa, 2021). Acompañar a las maestras principiantes es una tarea institucional y colectiva que permite fortalecer la profesión y enriquecer la experiencia de los más pequeños.

A lo largo de esta investigación, nos hemos sumergido en un universo de comienzos. Hemos navegado entre las dudas y los hallazgos de las maestras principiantes, y hemos comprendido, junto a ellas, que la docencia en el jardín maternal es un oficio que se construye en la intimidad y en el asombro. El jardín maternal, a menudo visto como un lugar de paso, se reveló ante mis ojos como el verdadero lugar “donde comienza el mundo”. Es en la tibia frontera de la piel (Brailovsky, 2020), en el sostén de un abrazo y en la calma de la voz, que las maestras, con su saber artesanal, nos muestran el valor de un oficio que es, al mismo tiempo, cuidado y enseñanza. A través de este trabajo, pude



entender que el acto de educar a los más pequeños es el más noble de los actos vocacionales, una tarea de profunda humanización donde no solo se introduce a un niño al mundo, sino que se le enseña a habitarlo con confianza, amor y curiosidad. Mi voz, a lo largo de este escrito, ha sido un eco de las voces de esas maestras que, en cada gesto, construyen la base de nuestro futuro. Es un oficio de paciencia, de presencia y entrega. Es un trabajo que en su aparente simpleza, esconde la inmensa responsabilidad de tender el puente hacia lo que está por venir. Y en ese camino, he descubierto que lo más hermoso de la enseñanza es que, mientras cuidamos, enseñamos. Y mientras enseñamos, nos cuidamos y nos humanizamos un poco más.

Referencias bibliográficas

- Alliaud A., Antelo E. (2011). *Los gajes del oficio: Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Aique Educación.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Antelo, E. (2005): "la falsa antinomia entre enseñanza y asistencia". El Monitor, n° 4.
- Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Brailovsky, D. (2020). *Pedagogía del Nivel Inicial. Mirar el mundo desde el Jardín*. Noveduc.
- Bénard Calva, S. M. (2019). *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. I. Gedisa.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa*. Vol. IV. Gedisa.
- Flores, G., Porta, L. y Sánchez, M. (2014). *Hermenéutica y narratividad en el discurso cualitativo de la Educación*. Revista Entramados. Educación y Sociedad.
- Flores, G., Yedaide, M. M., Porta, L. (2013). *Grandes maestros: intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria*. Revista de Educación, 5.
- Kincheloe, J. y McLaren, P. (2011). Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 37-64). Sage Publications.
- Kuby, C. & Christ, R. (2018). *Productive Aporias and Intentionalities of Paradigming: Spacetimematterings in an Introductory Qualitative Research Course*. Qualitative Inquiry, Vol. 24 (4) 293-304.
- Lander, E. (2001). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Ciccus Ediciones.



- Larrosa, J. (2021). *El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio.* LAERTES Educación.
- Malajovich, A. (2012). El Nivel Inicial. Contradicciones y polémicas. En Malajovich, A. *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana.* Siglo XXI Editores.
- Meo, A. y Navarro, A. (2009). La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social. Omicron System.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2013). *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Primer Ciclo.* Buenos Aires.
- Moralejo, E. (2010). La hermenéutica contemporánea. En E. Díaz (Ed.), *Metodología de las Ciencias sociales.* Biblos.
- Morgade, G. (2020). La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del “cuidado” como categoría y eje de las políticas. En Dussel, I. Ferrante, P., Pulfer, D. (comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera.* UNIPE. Editorial Universitaria.
- Pitluk, L. (2012). *Educar en el jardín maternal: enseñar y aprender de 0 a 3 años.* Novedades Educativas.
- Porta, L. (2021). *La expansión biográfica en investigación educativa. Movimientos y aperturas metodológicas.* Revista Brasileira de Pesquisa Autobiográfica, 16.
- Ramallo, F. (2023). *Sin-tesis: Flujos sensoriales de la investigación en Educación.* Revista Debates Insubmissos Año 6, v.6.
- Skliar, C. (2019). *Y si el otro no estuviera.* Paidos.
- Sontag, S. (1984). *Bajo el signo de Saturno.* Editorial Seix Barral.
- Tenti Fanfani, E. (2006). *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI.* Siglo XXI Editores Argentina.
- Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha.* Siglo XXI editores.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2018). *Propuesta epistemológica, respuesta metodológica y desafíos analíticos.* En A. Reyes Suárez, J. I. Piovani, & E. Potaschner (Coords.). *La investigación social y su práctica: Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales.* Teseo.

Notas

¹ Profesora de nivel inicial y Licenciada en Ciencias de la Educación. Actualmente, me desempeño como Docente de nivel inicial en jardines municipales. Formo parte del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC). carokloster98@gmail.com



CARTOGRAFÍAS PEDAGÓGICO-AFECTIVAS EN MAREAS INTENSIVAS: LA EXPERIENCIA DE TALLER DE APRENDIZAJE CIENTÍFICO Y ACADÉMICO (TACA) VERANO 2025

PEDAGOGICAL-AFFECTIVE CARTOGRAPHIES IN INTENSIVE TIDES:
THE SCIENTIFIC AND ACADEMIC LEARNING WORKSHOP (TACA)
SUMMER 2025 EXPERIENCE

CARTOGRAFIAS PEDAGÓGICO-AFETIVAS EM MARÉS INTENSAS: A
EXPERIÊNCIA DO VERÃO DE 2025 DA OFICINA DE APRENDIZAGEM
CIENTÍFICA E ACADÊMICA (TACA)

Paula Valeria Gaggini¹
Laura Proasi²

Resumen

El presente escrito pretende compartir la experiencia pedagógico-afectiva del equipo de cátedra en el Taller de Aprendizaje Científico y Académico (TACA) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), en el marco de la primera cursada de verano intensiva 2025. Esta asignatura corresponde al espacio inicial para estudiantes de Ciencias de la Educación y del Profesorado de Lengua Italiana, los vínculos afectivos en la propuesta pedagógica de TACA representan un posicionamiento ético-político en la defensa del Derecho a la Educación Superior, esencial en el actual contexto institucional de crisis en la Universidad Pública. La invitación de navegar y cartografiar juntos/as en el trayecto intensivo buscó desnaturalizar prácticas, sumergir-nos en nuestras propias biografías y posicionarnos, tanto individual como colectivamente, en una pedagogía que mire, escuche y abrace con gestos vitales dando un sentido del habitar universitario. El propósito del artículo es visibilizar la potencia de las cartografías pedagógico-afectivas como dispositivo metodológico en el cual se inscriben las voces de los/as estudiantes y docentes en huellas sensibles que narran el modo de habitar la Universidad. A través de estas producciones se busca compartir cómo la afectividad, la profesionalización y el compromiso por lo comunitario se entrelazan en prácticas de hospitalidad y cuidado.

Palabras clave: Derecho a la Educación Superior; vínculos afectivos; gestos vitales; Taller de Aprendizaje Científico y Académico

Abstract

This paper aims to share the pedagogical and affective experience of the teaching team in the Scientific and Academic Learning Workshop (TACA) at the Faculty of Humanities of the National University of Mar del Plata (UNMDP), within the framework of the first

intensive summer course of 2025. This course corresponds to the introductory space for students of Educational Sciences and the Italian Language Teacher Training Program. The affective bonds in TACA's pedagogical approach represent an ethical and political stance in defense of the Right to Higher Education, essential in the current institutional context of crisis in the Public University. The invitation to navigate and map together on the intensive journey sought to provide an opportunity to deconstruct established practices, immerse ourselves in our own biographies, and position ourselves, both individually and collectively, within a pedagogy that observes, listens, and embraces with vital gestures, giving meaning to the university experience. The purpose of this article is to highlight the power of pedagogical-affective maps as a methodological tool in which the voices of students and teachers are inscribed in tangible traces that narrate their experience of the university. Through these productions, the aim is to share how affectivity, professionalization, and commitment to the community intertwine in practices of hospitality and care.

Keywords: Right to Higher Education; affective bonds; vital gestures; Scientific and Academic Learning Workshop.

Resumo

Este artigo visa compartilhar a experiência pedagógica e afetiva da equipe docente da Oficina de Aprendizagem Científica e Acadêmica (TACA) da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Nacional de Mar del Plata (UNMDP), no âmbito do primeiro curso intensivo de verão de 2025. Este curso corresponde ao espaço introdutório para estudantes de Ciências da Educação e do Programa de Formação de Professores de Língua Italiana. Os vínculos afetivos na abordagem pedagógica da TACA representam uma postura ética e política em defesa do Direito ao Ensino Superior, essencial no atual contexto institucional de crise na Universidade Pública. O convite para navegar e mapear juntos a jornada intensiva buscou proporcionar uma oportunidade para desestruturar práticas estabelecidas, mergulhar em nossas próprias biografias e nos posicionar, individual e coletivamente, dentro de uma pedagogia que observa, escuta e acolhe com gestos vitais, dando sentido à experiência universitária. O objetivo deste artigo é destacar o poder dos mapas pedagógico-afetivos como ferramenta metodológica na qual as vozes de estudantes e professores são inscritas em vestígios tangíveis que narram sua experiência na universidade. Por meio dessas produções, busca-se compartilhar como a afetividade, a profissionalização e o compromisso com a comunidade se entrelaçam em práticas de acolhimento e cuidado.

Palavras-chave: Direito ao Ensino Superior; vínculos afetivos; gestos vitais; Oficina de Aprendizagem Científica e Acadêmica.

Introducción

El Taller de Aprendizaje Científico y Académico (TACA) es una asignatura de primer año que se dicta en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) y constituye un espacio de formación común de formación inicial para las



carreras de Licenciatura en Ciencias de la Educación y el Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación, así como para el Profesorado Universitario en Lengua Italiana. En sus planes de estudios aprobados por la Facultad, el TACA se ubica en diferentes áreas curriculares: en el caso de Ciencias de la Educación, se integra en el área de la formación interdisciplinaria, según lo establecido en la Ordenanza de Consejo Académico N° 2538/11 y su modificatoria N°2714/11 en sus respectivos expedientes (Universidad Nacional de Mar del Plata, 2011a; 2011b) mientras que para el Profesorado de la Lengua Italiana se incorpora en el área de la formación general conforme al Plan de Estudios aprobado por Ordenanza de Consejo Superior N° 941/2005 y normativa complementaria (Universidad Nacional de Mar del Plata, 2011c). Esta transversalidad curricular reafirma el carácter fundante de la asignatura como dispositivo pedagógico que acompaña los inicios de la vida universitaria, ofreciendo herramientas de lectura, escritura, oralidad y de reflexión académica que habilitan la construcción de comunidad y pertenencia en la formación académica.

Como lo describe una de las docentes a cargo de la asignatura, se articula en relación a tres horizontes “como modos de significar la metáfora del viaje en tanto punto de llegada” (Proasi, 2024a, p. 359). El Primer Horizonte se denomina: “Universidad: reconfigurar para encontrar nuevos sentidos”; el Segundo Horizonte: “reflexionar para transformar” y el “Horizonte Transversal. Horizontes que buscan dar un sentido del habitar universitario individual y comunitario a la vez.

Tal como desarrolla Proasi (2024b), la práctica pedagógica se sostiene en microgestos de hospitalidad, escucha y confianza que habilitan la construcción de comunidad. Estos gestos vitales, entendidos como actos ético-políticos, permiten que las narrativas estudiantiles se conviertan en huellas compartidas y en experiencias colectivas de habitar la universidad. En este punto, resulta pertinente recuperar a hooks (2024), quien plantea que enseñar comunidad implica una pedagogía de la esperanza, fundada en el amor, el cuidado y la responsabilidad. Esta perspectiva permite comprender que los vínculos afectivos en el TACA como gestos políticos que sostienen la democratización del acceso universitario.

El Sentido de Habitar la Universidad en las voces de los/as estudiantes

Vidas narradas para dar cuenta de lo que hacen los actores; complicidad que se valida en la sensación de des-conocernos y de encontrarnos en territorios imprevisibles y experientiar. Así nos armamos en la escritura que no es más que dejar huellas para quien quiera leerla: la escritura es la continuación de la escucha. Nos hacemos comunidad en la escritura de experiencias vitales. (Proasi, 2024b, p. 74).

Uno de los ejercicios colectivos que les presentamos en el inicio tiene que ver con propiciar un espacio para el reconocimiento inicial entre quienes acompañamos el proceso formativo y los/as futuros profesionales de la educación desde lo colectivo, así como la posibilidad de explorar el espacio universitario a través de las experiencias individuales. En este sentido, la asignatura desempeña un rol fundamental al iniciar a

los/as estudiantes en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura propias del ámbito académico, así como en la reflexión sobre el compromiso ético-político que implica su futura práctica profesional.

Uno de los dispositivos pedagógicos utilizados en el Taller de Aprendizaje Científico y Académico (TACA) es el cuaderno de memorias para compartir relatos y reflexiones de los estudiantes a lo largo cursada, en una escritura íntima desde la reapertura de la Licenciatura de Ciencias de la Educación en 2019. En función de esta escritura individual, se propuso extender la escritura a un cuaderno colectivo; el mismo permite expresar ideas, emociones y experiencias, fomentando la construcción de vínculos afectivos y profesionales que son personales, pero a la vez y como posicionamiento ético político requiere de una responsabilidad de Común-Unidad (Porta y Ramallo, 2020).

Las primeras narrativas recogidas en el cuaderno colectivo evidencian que el sentido de habitar la universidad representa en las voces de quienes habitamos el taller en la cursada intensiva de verano 2025, quienes compartieron oralmente y por escrito dando consentimiento para su difusión.

Los relatos reflejan aprendizajes, crecimiento personal, compañerismo, empatía, compromiso ético-político y afectivo, así como la importancia de la comunidad universitaria en el proceso de formación. Además, el cuaderno colectivo se presenta como un espacio para reflexionar sobre el sentido de habitar la universidad y los desafíos de la educación pública. El sentido de habitar la universidad; no como espacio elitista, sino como derecho social en disputa (Doulian, 2025) en el cual las voces estudiantiles reivindican la universidad como derecho y compromiso social dialogan con la noción de ciudadanía universitaria (De Laurentis, 2024), entendida como práctica cotidiana que se ejerce en la defensa del acceso y en la construcción de comunidad académica. En este marco, las narrativas del TACA expresan cómo los estudiantes viven la democratización del acceso como experiencia personal y social- colectiva.

En las voces de los/as estudiantes: Maira afirma que se trata de “defender el derecho y militar un espacio para democratizar el conocimiento y pensar en la justicia social”, mientras Rafael sostiene que “habitar es defender”. Triana lo vive como “un orgullo, sentir la universidad como una segunda casa y un privilegio poder seguir formándome”, y Sol como la posibilidad de “formarme, crecer, desafiar y pertenecer”. En la misma línea, Matías resignifica la experiencia como “caminar por los pasillos de la universidad pensando y problematizando la educación como acto de amor y construcción colectiva”. Estas narrativas muestran que el acceso universitario se vive como lucha, pertenencia y transformación personal y colectiva, confirmando que el derecho a la educación superior se encarna en prácticas afectivas y políticas cotidianas.

La universidad como “casa y pertenencia” se expresa en las narrativas estudiantiles del TACA intensivo, donde Triana afirma que es “un orgullo, sentir la universidad como una segunda casa y un privilegio poder seguir formándome”, y Sol la reconoce como espacio para “formarme, crecer, desafiar y pertenecer”. Estas voces recuperan la dimensión comunitaria que hooks (2024) denomina enseñar comunidad, una pedagogía de la

esperanza que concibe el aula como lugar de vínculos afectivos y de resistencia frente a la dominación.

En la línea expresada anteriormente, Grosso (2021) propone pensar la escuela desde las complicidades pedagógicas y la ternura, como gesto político que habilita pertenencia y cuidado. Así, el TACA, en la Universidad Pública, se posiciona como práctica que hospeda y acompaña, generando un sentido de habitar la universidad que trasciende lo académico para convertirse en experiencia vital y colectiva. Habilitando escenas íntimas y sensibles que, como señala Ayciriet (2022), configuran la práctica docente en clave biográfica y afectiva, mostrando que la formación universitaria no puede desligarse de las experiencias vitales que la atraviesan.

La universidad como “acto de amor y compromiso social” aparece en las narrativas del TACA intensivo. Matías la describe como “caminar por los pasillos de la universidad pensando y problematizando la educación como acto de amor y construcción colectiva”, mientras Mariela afirma que se trata de “ser parte de la transformación, solidaridad y compromiso que implica la educación”. Estas expresiones dialogan con hooks (2021; 2024), quien sostiene que enseñar con amor es un acto político que combina cuidado, responsabilidad y esperanza, que proponen pensar las pedagogías vitales como gestos ético-políticos capaces de transformar la universidad en un espacio de resistencia y hospitalidad. En este sentido, el TACA se posiciona como práctica que enlaza afectividad y compromiso social, mostrando que habitar la universidad es también un ejercicio de justicia y democratización.

La universidad también se vive como un “espacio de transformación personal y profesional”. El/la estudiante E (solo autorizó su inicial) lo expresa al señalar que busca “expandir mi conciencia a partir de la experiencia y profesionalizarme para compartir lo aprendido y acompañar a otros en sus procesos”, mientras Lorena afirma que su tránsito le permite “avanzar profesionalmente y superar la idea de que la universidad es un lugar difícil y exclusivo”, y Romina lo reconoce como “un desafío personal y profesional, buscando crecimiento en la docencia”.

Estas narrativas dialogan con García de Fanelli (2015), quien destaca que las políticas de retención y acompañamiento en las universidades nacionales se sostienen en tutorías, becas y estrategias de integración que fortalecen las trayectorias académicas. A la vez, se vinculan con la noción de gestos vitales desarrollada por Proasi (2024b), entendidos como hospitalidad y escucha que habilitan procesos de profesionalización desde lo afectivo. En este sentido, el TACA se posiciona como un dispositivo que articula la formación académica con la construcción de confianza y pertenencia, potenciando la identidad docente en clave ética y política.

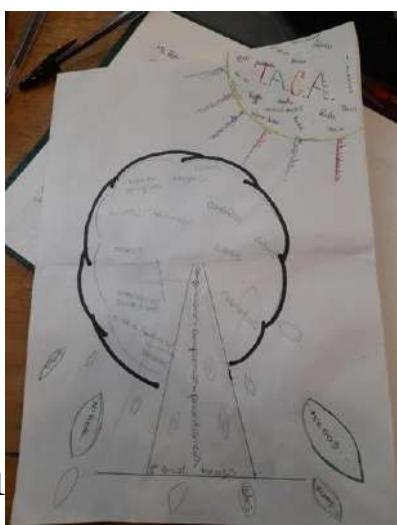
Cartografías sensibles

Narrar y cartografiar son prácticas que intentan alojar la alteridad y provocar modos de decir (otros). La cartografía sensible a decir de Proasi (2024b) representa una forma de trazar y explorar los gestos vitales que configuran la práctica educativa e investigativa. En la asignatura, esta perspectiva se materializa en las cartografías y en el cuaderno

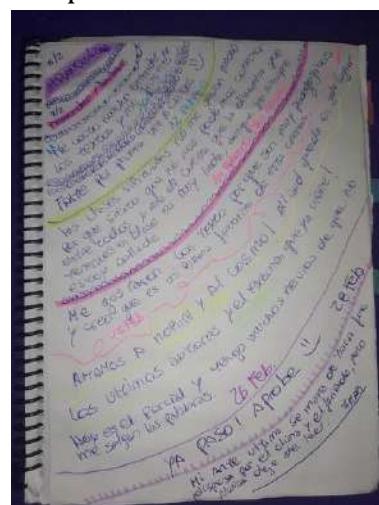
colectivo, que han funcionado como espacios de inscripción de las voces estudiantiles, también de sus docentes, quienes promueven desde la Pedagogía Comprometida (hooks, 2021) la capacidad de entregar aquello que se solicita a sus estudiantes. En este sentido, la escritura compartida desde la horizontalidad, la prolongación de la escucha, se convierte en comunidad y en una memoria co-construida, reafirmando que la educación es un acontecimiento ético-político-estético basado en la responsabilidad propia y de lxs demás.

A lo largo de la cursada intensiva de TACA, quienes lo transitaron, realizaron sus cartografías, en producciones que funcionaron como huellas visuales o mapas sensibles de sus trayectorias individuales-colectivas. En producciones que inscribieron ese “Habitar Universidad”.

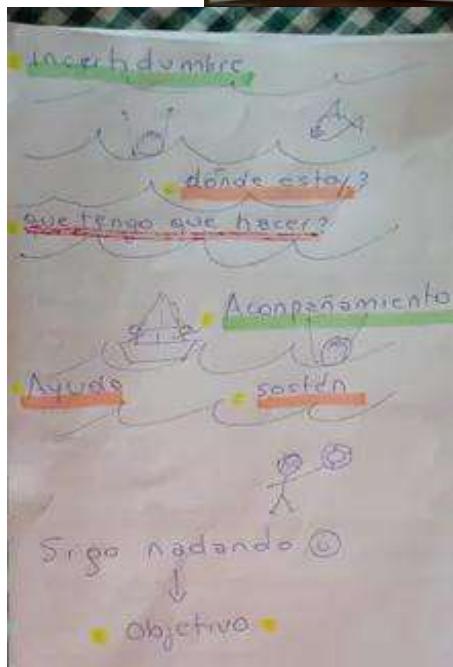
En algunas de las cartografías podemos evidenciar el ingreso y los primeros pasos en la universidad. Se observan símbolos de puertas, caminos y mares en la transición hacia un nuevo espacio formativo. Estas imágenes dialogan con lo que plantea García (2024) subraya sobre los primeros años como momentos críticos que requieren dispositivos de acompañamiento para garantizar el Derecho a la Educación Superior.



Cartografía 1



Cartografía 2



Cartografía 4

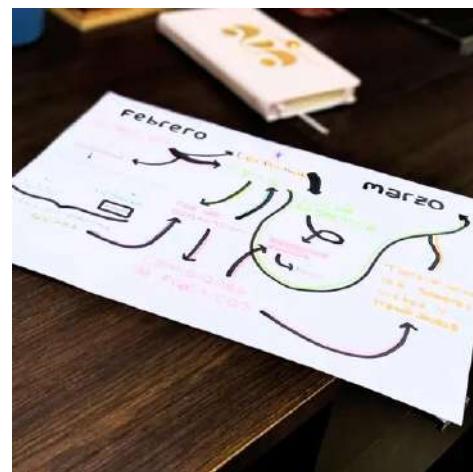
Cartografía 3



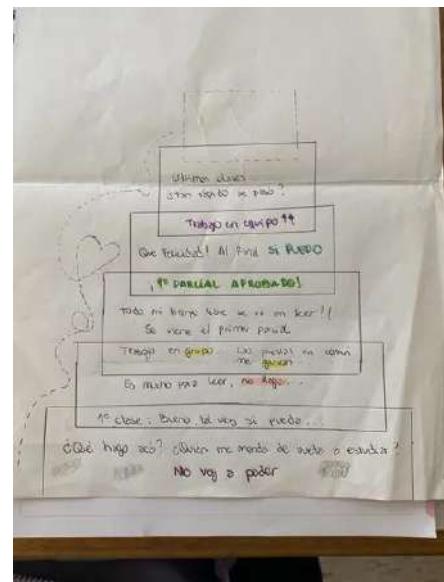
Cartografía 5



Cartografía 7



Cartografía 6



Cartografía 8



Cartografía 9

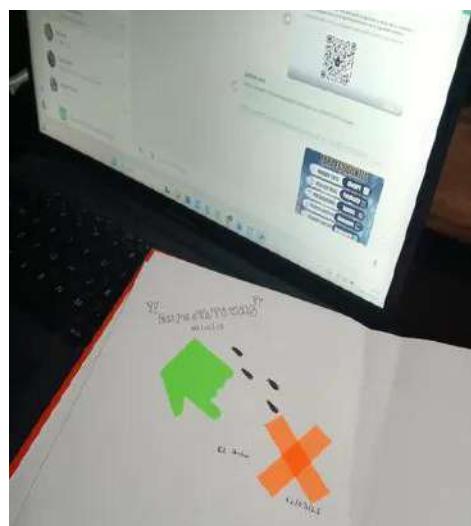


Cartografía 10

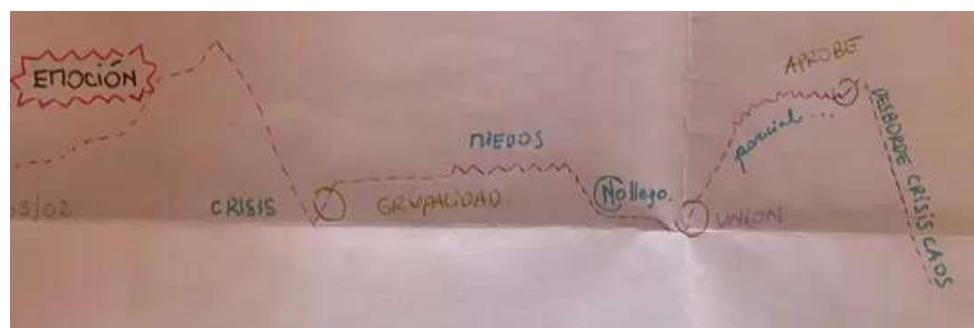
La dimensión afectiva y comunitaria está presente en la mayoría de las cartografías. Trazados de casas abrazos y redes que simbolizan la pertenencia y la hospitalidad. Enlazado a la potencia de los vínculos afectivos (Gaggini, 2024; Gaggini, Aguirre y Foutel, 2025) que sostienen la vida académica y colabora con la democratización del acceso. En los cuadernos colectivos esto también se ve, como en las cartografías, como ese gesto de acompañamiento cargado de hospitalidad. La búsqueda de pertenencia se construye desde la práctica cotidiana en una tribu académica a decir de Becher (1989) en un habitar que implica Derecho y compromiso social.



Cartografía 11



Cartografía 12

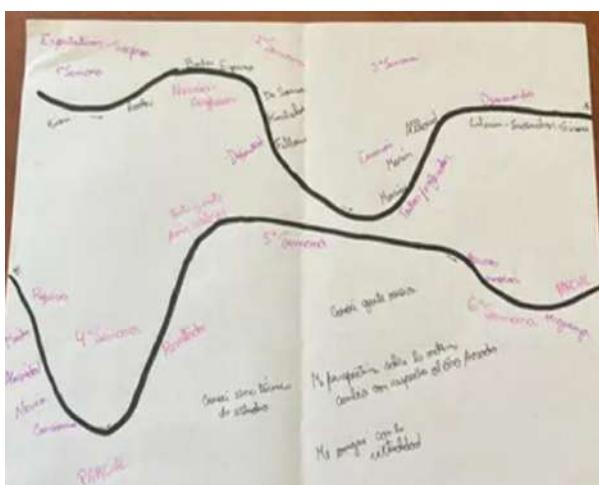


Cartografía 13



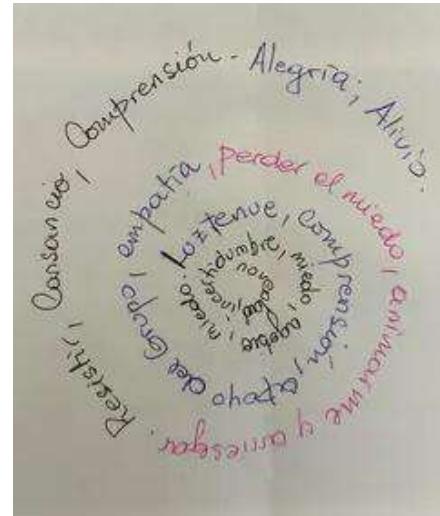
Cartografía 14

Algunas cartografías inscriben la universidad como acto político y compromiso social. Se observan consignas, banderas, gestos de lucha que expresan la defensa del Derecho a la Educación Superior. Estas representaciones dialogan con hooks (2021; 2024) en la concepción de la educación como práctica de la libertad fundada en el amor, la responsabilidad y resistencia; que debe ser concebida como un derecho tanto individual como colectivo, y su democratización es esencial para garantizarlo (Rinesi, 2015).

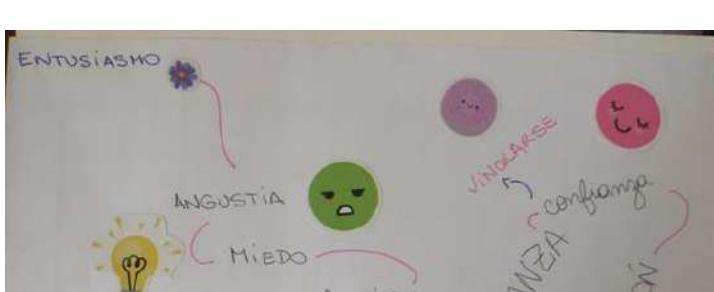


Cartografía 16

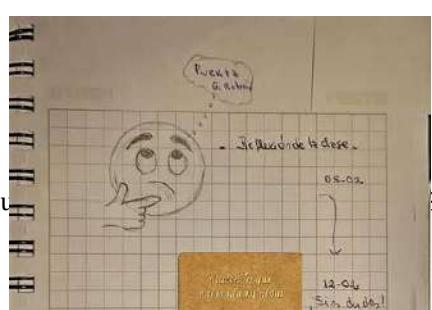
Cartografía 15



Cartografía 17



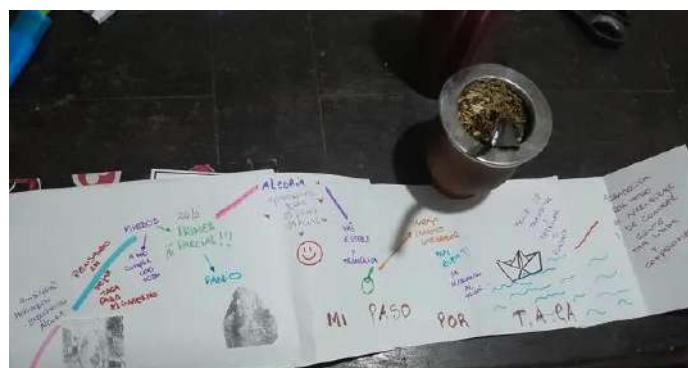
5 N°10 J



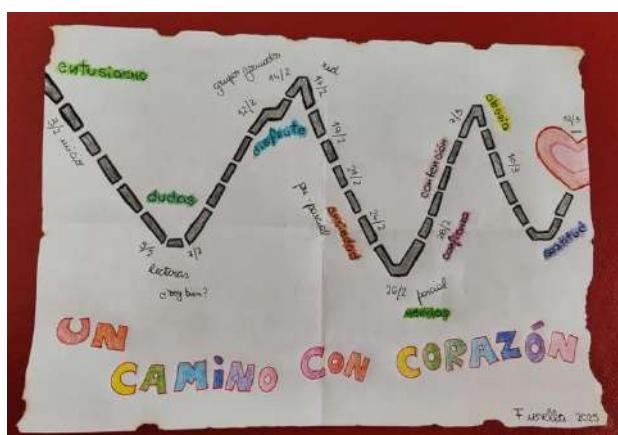
Cartografía 18

Otras producciones, proyectan la transformación personal y profesional. Se representan pasillos, libros, horizontes abiertos que simbolizan la búsqueda de la profesionalización y formación que reflejan el tránsito hacia nuevos aprendizajes, la exploración del conocimiento y la apertura hacia nuevas posibilidades vinculados con la idea de afiliación institucional y social (García, 2025), donde lxs estudiantes no solo aprenden contenidos académicos, sino que también se integran a una comunidad que les acompaña en su crecimiento.

Cartografía 19



Cartografía 20



IN, Vo

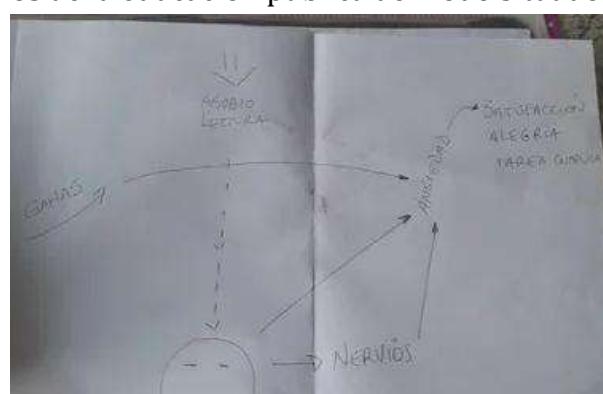


Cartografía 21

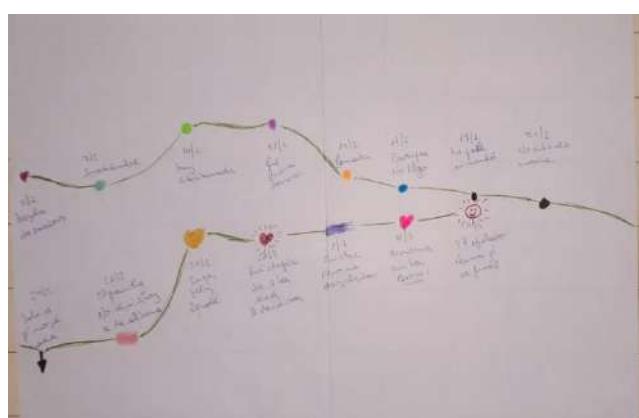
Las cartografías, al igual que las narrativas del cuaderno colectivo (Gaggini y Gorosito, 2022), reflejan aprendizajes, crecimiento personal, compañerismo, empatía, compromiso ético-político y afectivo, así como la importancia de la comunidad universitaria en el proceso de formación, como un espacio para reflexionar sobre el sentido de habitar la universidad y los desafíos de la educación pública de modo situado.



Cartografía 22



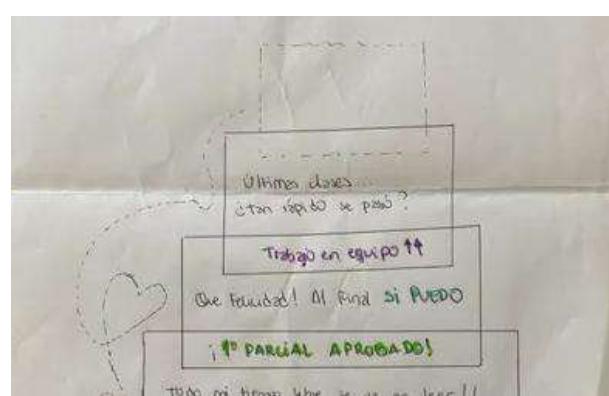
Cartografía 23



Cartografía 24



Cartografía 25



Cartografía 26





Cartografía 27

En conjunto, las veintiocho cartografías compartidas configuran un dispositivo metodológico que nos permiten evidenciar en lo singular y lo grupal como narramos y visualizamos en otros lenguajes el habitar universitario, donde se manifiesta en conjunto la afectividad, la profesionalización y el Derecho. A decir de Porta (2021), lo íntimo y lo colectivo se entrelazan para dar lugar a nuevas formas de habitar, en este caso la Universidad.

Al finalizar la cursada, surge una última pregunta compartida en el momento que vamos llegando a puerto, la misma radicó en el sentido de lo que se llevan luego del tiempo compartido en los meses de febrero y marzo de 2025: ¿Qué se llevan de TACA?

Las narrativas de los/as estudiantes de la asignatura muestran que habitar la universidad es defender derechos y la democratización del conocimiento, en una transformación de la propia vida.

Maira y Rafael lo expresan como lucha y compromiso, Triana y Sol como pertenencia y casa, E, Lorena y Romina como profesionalización y desafío, Matías y Mariela como acto de amor y solidaridad, y Fiorella y Graciela como sueños cumplidos y comunidad. A su vez, Belén, Vanina y Candela destacan el enriquecimiento a través de nuevos encuentros, intercambios y perspectivas; Karina y Azul lo viven como crecimiento personal y disfrute del proceso; Laura, Susana y Patricia lo reconocen como apertura de caminos y vinculación con otros; Marianela y Paola lo resignifican como cambio social y educativo; Vanesa, Victoria y Alfonsina lo nombran como expansión de conocimientos y orgullo compartido; mientras Juana, Araceli y María Eugenia lo valoran como aprendizaje distinto y mejora de las prácticas docentes. Finalmente, Silvina, Carla y Julio subrayan la superación de miedos, la búsqueda de herramientas y la posibilidad de dejar huellas en la vida académica.

En conjunto, estas narrativas revelan que habitar la universidad es un acto vital, comunitario y transformador, donde la afectividad se convierte en fuerza política y la formación en experiencia de justicia y pertenencia en un compromiso ético-político-estética en- con- de la Universidad Pública.

Cartografía 28

Para finalizar, en un contexto de desfinanciamiento universitario, como el que atravesamos en Argentina, y que no podemos dejar de mencionar para finalizar este escrito, nos queda seguir preguntándonos acerca de: ¿Cómo seguir sosteniendo y ampliando estas prácticas de hospitalidad y cuidado para que cada trayectoria pueda convertirse en experiencia vital, comunitaria y transformadora?

Referencias Bibliográficas

- Aguirre, J., Foutel, M. y Gaggini, P. (2024). Vínculos afectivos y profesionales en los inicios de la vida académica. Narrativas de estudiantes avanzados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata. *Arandu UTIC Revista Científica Internacional-Universidad Tecnológica Continental*, 11(1), 1-25.
- Ayciriet, F. (2023). Socialidad y condición sensible desde los gestos para pensar la práctica profesional docente: Lo íntimo como relato emergente. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 7(2), 1-11.
- Becher, T. (1989) *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa.
- De Laurentis, C. (2024). Gestos, deseos y profundidades que sublevan: narrativa (s), ciudadanía (s), comunidad (es), política (s) y derecho a la educación superior. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 4(8), 85-96.
- Doulián, N. (2025). La universidad en disputa: análisis de los ciclos de expansión universitaria argentina (2000-2023). *Revista RAES*, XVII (30), 27-45.
- Gaggini, P. (2025). Aportes del giro afectivo para abordar los vínculos afectivos y profesionales en la universidad. Enfoques metodológicos desde la autoetnografía y horizontalidad. *Praxis Educativa*, 29(2), 1-11. <https://doi.org/10.19137/praxeducativa-2025-290209>
- Gaggini, P. y Gorosito, V. J. (2025). Tejiendo vínculos afectivos en la universidad: Narrativas de estudiantes en el Taller de Aprendizaje Científico y Académico. En: *VI Jornadas de Investigadorxs, Grupos y Proyectos en Educación: Democracia, derechos y educación. Lo público y lo privado como narrativas en disputa* (pp. 627-638). Universidad Nacional de Mar del Plata, CIMED. Recuperado de <https://cimedweb.org/vi-jornadas-de-investigadorxs-grupos-y-proyectos-en-educacion-democracia-derechos-y-educacion-lo-publico-y-lo-privado-como-narrativas-en-disputa/>
- García, P. (2024). La importancia de acompañar los inicios de la universidad: Dispositivos institucionales diseñados en clave de derecho. *Entramados*, 11, (16), 269-288.
- García, P. (2025). La «vida universitaria» como objeto de enseñanza en los inicios de la universidad: Reflexiones sobre algunos dispositivos diseñados para acompañar el ingreso al nivel superior. *El Cardo*, 21 (4), 1-25.

- García de Fanelli, A. (2015). La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI. *Propuesta Educativa*, 24(43), 17-31.
- Grosso, B. (2021). *Conversar la escuela. Complicidades pedagógicas para otra ternura*. Chirimbote
- hooks, b. (2024) *Enseñar comunidad. Una pedagogía de la esperanza*. Bellaterra.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros.
- Porta, L. (2021). *La expansión biográfica*. Buenos Aires. EUDEBA.
- Porta. L. y Ramallo, F. (2020). Virus a nuestras coronas:(Contra) interpretaciones entre el realismo y la descomposición de la (s) pedagogía (s) y las vidas posibles. Ayvu; 319-359
- Porta, L. y Flores, G. (2017). Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (41), 35-46.
- Proasi, L. (2024a). Narrativas autobiográficas de gestos vitales: Investigación interpretativa en/con estudiantes y docentes del Taller de Aprendizaje Científico y Académico de la Carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. *Revista de Educación*, (33), 357-369.
- Proasi, L. (2024b). Una cartografía sensible de gestos vitales. EL GIEEC como afluente en mi biografía. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 4(8), 70-75.
- Rinesi, E. (2015) *Filosofía (y) política de la Universidad*. Ediciones UNGS.

Documentos

- Universidad Nacional de Mar del Plata. (2011a). *Ordenanza de Consejo Académico N° 2538: Aprobación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación*. Facultad de Humanidades. Expte. N° 7-175/11.
- Universidad Nacional de Mar del Plata. (2011b). *Ordenanza de Consejo Académico N° 2538/11 y modificatoria N° 2714/11: Aprobación del Plan de Estudios del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación*. Facultad de Humanidades. Expte. N° 7-174/11.
- Universidad Nacional de Mar del Plata. (2011c). *Plan de Estudios del Profesorado Universitario en Lengua Italiana*. Facultad de Humanidades, Departamento de Italiano. Ordenanza de Consejo Superior N° 941/2005 y normativa complementaria.

Notas

¹ Licenciada y Profesora Universitaria en Ciencias de la Educación (UNMDP).Doctoranda en Ciencias Sociales (UNMDP- FEyCS y FH). Diplomada Universitaria en Pedagogía de la Memoria y DDHH (UNLP- Comisión de la Memoria). Becaria (UNMDP). Ayudante Graduada Taller de Aprendizaje Científico y Académico (FH-UNMDP) Integrante del Grupo de Investigación de Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA), del Grupo de Investigación de Filosofía de la Educación (GIFE) y del Grupo de Interpretación/Formación Datos Educativos y Culturales de MDP, pertenecientes del Centro de



Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). integrante de la Red Internacional en Emociones y Afectos desde las Cs. Sociales y Humanidades (RENISCE) paulagaggini@gmail.com

² Doctora en Educación (UNR). Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP). Diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las instituciones educativas (FLACSO). Profesora y Licenciada en Historia (UNMDP). Directora del Departamento de Ciencias de la Educación - Facultad de Humanidades - UNMDP. Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades - UNMDP. Profesora Adjunta Regular - Depto. de Cs. de la Educación - Problemática Educativa (Ciclo de Formación Docente) / Taller de Aprendizaje Científico y Académico (Carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación - Facultad de Humanidades - UNMDP) Miembro GIEEC (Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales) Miembro CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación). lauraproasi@gmail.com



EL MUNDO EN EL QUE NOS HUBIERA GUSTADO VIVIR. NARRATIVA (AUTO) BIOGRÁFICA DE UNA CLASE DE ENSEÑANZA SECUNDARIA DE 1988

THE WORLD WE WOULD HAVE LIKED TO LIVE IN: AN (AUTO)
BIOGRAPHICAL NARRATIVE OF A 1988 SECONDARY EDUCATION CLASS

O MUNDO EM QUE GOSTARÍAMOS DE VIVER: NARRATIVA (AUTO)
BIOGRÁFICA DE UMA AULA DO ENSINO SECUNDÁRIO DE 1988

Sergio Gabriel González¹

Resumen

El siguiente trabajo es de carácter reflexivo y se basa en la rememoración autobiográfica de una experiencia de transformación subjetiva del autor en el vínculo pedagógico con un profesor memorable de su educación secundaria. El relato constituye una evocación narrativa retrospectiva que corresponde a una clase de educación secundaria de la asignatura *Economía Política*, impartida en 1988 por el profesor Oscar Mirleni, en una escuela secundaria de Cañada de Gómez, provincia de Santa Fe. El trabajo se inspiró en una presentación realizada para el seminario *Sistemas educativos en América Latina: procesos históricos en perspectiva comparada*, que dictaran los profesores Francisco Ramallo y Luis Porta como parte del Doctorado en Educación, Programa Específico de Formación en Investigación Narrativa y (Auto) Biográfica en Educación de Universidad Nacional de Rosario. El testimonio de aquella clase fue compartida al profesor Mirleni y el mismo brindó una devolución de las resonancias subjetivas que le produjo el texto. El trabajo reflexiona sobre el encuentro intergeneracional en la enseñanza y cómo la formación docente se configura a partir de estas experiencias de transformación intersubjetiva. El relato tiene un tratamiento estético por lo cual integra ficción y realidad con expectativas de compartir sentidos que abren las prácticas docentes y la continuidad esperanzadora del rol docente.

Palabras claves: Educación, afecto, sentido, esperanza, narrativa (auto) biográfica

Abstract

This paper is reflective in nature and draws on the autobiographical recollection of a transformative subjective experience of the author, situated within the pedagogical relationship with a memorable secondary school teacher. The narrative offers a retrospective evocation of a Political Economy class taught in 1988 by Professor Oscar Mirleni at a secondary school in Cañada de Gómez, Santa Fe Province.

The work was inspired by a presentation prepared for the seminar *Educational Systems in Latin America: Historical Processes in Comparative Perspective*, taught by Professors Francisco Ramallo and Luis Porta as part of the Doctorate in Education, Specific Program in Narrative and (Auto)Biographical Research in Education at the National University of Rosario.

The account of that class was shared with Professor Mirleni, who provided feedback on the subjective resonances the text elicited for him. This paper reflects on the intergenerational encounter within teaching and explores how teacher education is shaped through such experiences of intersubjective transformation.

The narrative is aesthetically crafted, blending fiction and reality with the aim of sharing meanings that expand teaching practices and sustain a hopeful vision of the teaching vocation.

Keywords: Education, affection, meaning, hope, (auto)biographical narrative

Resumo

O presente trabalho é de caráter reflexivo e baseia-se na rememoração autobiográfica de uma experiência de transformação subjetiva do autor no vínculo pedagógico com um professor memorável de sua educação secundária. O relato constitui uma evocação narrativa retrospectiva que corresponde a uma aula de Economia Política, ministrada em 1988 pelo professor Oscar Mirleni, em uma escola secundária de Cañada de Gómez, província de Santa Fé. O trabalho foi inspirado em uma apresentação realizada para o seminário Sistemas Educativos na América Latina: processos históricos em perspectiva comparada, ministrado pelos professores Francisco Ramallo e Luis Porta como parte do Doutorado em Educação, Programa Específico de Formação em Pesquisa Narrativa e (Auto)biográfica em Educação da Universidade Nacional de Rosario. O testemunho daquela aula foi compartilhado com o professor Mirleni, que ofereceu uma devolutiva sobre as ressonâncias subjetivas que o texto lhe provocou. O trabalho reflete sobre o encontro intergeracional no ensino e como a formação docente se configura a partir dessas experiências de transformação intersubjetiva. O relato possui um tratamento estético, integrando ficção e realidade, com a expectativa de compartilhar sentidos que ampliem as práticas docentes e fortaleçam a continuidade esperançosa do papel do professor.

Palavras-chave: Educação, afeto, sentido, esperança, narrativa (auto)biográfica

Introducción

Este artículo se enmarca en una línea de investigación que recupera la escritura autobiográfica como forma legítima de producción de conocimiento. La evocación de una clase de Economía Política en el año 1988, en una escuela secundaria católica laica de Cañada de Gómez provincia de Santa Fe, funciona aquí como dispositivo narrativo para explorar la experiencia educativa como acontecimiento subjetivante. A través de una intervención ficcional sobre ese recuerdo —compartido posteriormente con el propio docente implicado— se busca dar cuenta de los modos en que la enseñanza puede convertirse en acto de transmisión intergeneracional, de transformación subjetiva y de apertura a lo utópico.

En un contexto histórico signado por los efectos persistentes de la última dictadura cívico-militar, la propuesta de imaginar "el mundo en el que nos hubiera gustado vivir" se reveló, retrospectivamente, como un acontecimiento pedagógico disruptivo, capaz de habilitar sensibilidades políticas, críticas y afectivas. El presente texto recupera ese momento desde una escritura situada, atravesada por el afecto, la memoria y la teoría, en diálogo con perspectivas decoloniales, queer y críticas de la educación.

Esta escritura no pretende objetivar una experiencia personal sino abrirla al análisis y al sentido compartido, sosteniendo que escribir también es investigar y que el relato sensible puede ser una forma de resistencia epistémica y pedagógica. Además de reunir rememoración, afecto y utopía, permite focalizar en otro aspecto de la vida en las aulas, aquel que trata del legado del que los profesores traspasan a lxs nuevxs docentes e inspiran la actuación de estxs últimxs en el ejercicio profesional cotidiano de la docencia. La configuración de aspectos subjetivos de lxs docentes y estudiantes que -mediante la narración autobiográfica- puede revivir resonancias identitarias de los actores del

ámbito educativo. El trabajo se inspiró en una presentación realizada para el seminario *Sistemas educativos en América Latina: procesos históricos en perspectiva comparada*, que dictaran los profesores Francisco Ramallo y Luis Porta como parte del Doctorado en Educación, Programa Específico de Formación en Investigación Narrativa y (Auto) Biográfica en Educación de Universidad Nacional de Rosario. Los registros autobiográficos se enviaron al profesor Mirleni, quien dictó la clase rememorada y el compartió a su vez la resonancia subjetiva que inspira la reflexión. El sentimiento de agradecimiento compartido entre docentes y estudiantes imprime profundidad axiológica y afectiva al acto educativo. La configuración de una comunidad íntima, poética de encuentros (Nancy, 2014) que se comparte en las aulas y que puede intervenir de forma multidireccional en las trayectorias docentes.

Rememoración de una clase de 1988

A continuación, se comparte un relato autobiográfico -tal como la memoria del autor pudo reconstruirlo- de una clase de *Economía Política* dictada por el Profesor Mirleni en una escuela secundaria de Cañada de Gómez provincia de Santa Fe en noviembre de 1988. El autor prefiere utilizar recursos poéticos y literarios que favorecen la narratividad y la apertura a la ficción facilitada por la consigna original del Dr. Ramallo. En el siguiente relato la ficción y la realidad se entrelazan, creando la unidad estética, favoreciendo la creación de un continuo de ensueño tal como sucede con los recursos artísticos, la realidad de las aulas, como todo docente sabe, es discontinua y habitada por múltiples ruidos. Los protagonistas de esta clase son compañerxs del autor de este trabajo quienes aparecen con seudónimos y el profesor Oscar Mirleni quien por consentimiento aparece con nombre real. La responsabilidad de los decires que se tejen a continuación son responsabilidad exclusiva del autor de este relato. El relato se envió por mail a compañerxs y al profesor Mirleni quienes validaron la verosimilitud y valoraron positivamente el tratamiento ético y estético del mismo.

Registro autobiográfico. Desarrollo de la clase

Fernanda miraba al Dr. Mirleni con atención focalizada, como quien se compenetra profundamente en una clase. Yo miraba a Fernanda, bajo la luz que entraba indirecta pero intensa —la claridad del sol de las 8 a.m., a finales de la primavera— por los ventanales que estaban a dos metros de altura. Buena luz, con control de estímulos: una fórmula que pretendía favorecer nuestros tenues procesos atencionales. Los bancos, de caños blancos con una tabla blanca, en los que nos ubicaban por parejas, reflejaban parte de esa luminosidad. Le comenté a Javier, mi compañero de banco, algo sobre el último disco de The Cure —no recuerdo exactamente qué...

Al frente de la clase estaba el profesor Mirleni, abogado de unos treinta años, motivado por enseñar Economía Política, una materia que por primera vez se dictaba en esa escuela. Además, tenía la intención de innovar en pedagogía con sentido crítico. A lo largo del año, nos había enseñado los principales rasgos del capitalismo, del marxismo y de la doctrina sociopolítica católica -como correspondía, esta última, a una escuela laica-. Pero sin lugar a dudas, Mirleni hacía la diferencia. Y en esa naciente mañana de finales de noviembre de 1988, planteó una consigna singular. Quizás fue la primera vez que alguien nos consideró sujetos críticos, capaces de pensar nuestra realidad social.

Dijo, con su voz tranquila pero firme y convocante:

—“El mundo en el que nos hubiera gustado vivir.”

Y se hizo un silencio bíblico en el aula, como cuando un grupo se predispone a reflexionar y pensar en conjunto.

— Esa es la consigna de hoy, agregó.

Había algo de paradójico en su propuesta: anunciaba lo imposible, un deseo proyectado hacia el pasado, resignado de entrada a no vivirse en la realidad... pero sí posible en la sustancia performativa de los sueños colectivos. Como jóvenes vitales de entonces, ese juego de utopías nos abría la alternativa de pensar que podíamos realizar nuestras vidas aportando, aunque fuera, un breve sentido en esa dirección.

Al principio no sabíamos qué decir.

— Un mundo repleto de rock —bromeó Carlos.

— Sin escuelas — dijo Iván.

El grupo aprobó con risas. En equipos de cuatro, teníamos que imaginar cómo sería ese mundo en el que nos hubiera gustado vivir.

La palabra “gustado” era llamativamente amable. Nunca nos preguntaban si algo nos era de nuestro agrado, si nos sentíamos cómodos. Al contrario, los profesores de esa época —finales de los años 80— solían hacer una oda a la incomodidad. Se aprendía a través de la ansiedad. Se daban lecciones de pie junto al pupitre, con reconocimiento sumiso hacia la autoridad, expuestos a las burlas de los pares y a veces también a las de los propios profesores.

Juntos: Javier, Daniela, Fernanda y yo, discutimos una hora. A Javier y a mí se nos ocurrió que la herencia era algo que debía revisarse, al menos parcialmente redistribuirse. No sé si solo para molestar a Carolina y Gabriela —ambas hijas de propietarios rurales— o por aplicar, de forma algo salvaje, lo que propone Durkheim, que se nos aparecía como una especie de justicia social. Como fuera, ambas optaron por ignorarnos y siguieron con su grupo. Entonces Fernanda afirmó casi posesa:

— ¿Se dieron cuenta de que en estos cinco años nadie habló de homosexualidad? No tuvimos profesores homosexuales, ni compañerxs homosexuales. Es imposible de creer. El mundo que tendríamos que soñar debería ser uno en el que se pudiera hablar libremente de sexualidad. Esto es un manto de represión, una herencia espantosa de la dictadura.

Las palabras de Fernanda me commovieron. El machismo era absolutista en el sur de Santa Fe, y en esa localidad en particular —Cañada de Gómez— el sexo era, como solía decirse, un tabú.

— No tuvimos clases de sexualidad —continuó—. Solo un profesor, en una ocasión, nos enseñó el método de los días del ciclo femenino en el que se podían tener relaciones sexuales sin riesgo de embarazo.

— No habló de preservativos ni de otros métodos anticonceptivos —recordó Daniela, entre la risa y la indignación.

El profesor —abogado de profesión— nos escuchó esta vez casi como un psicoanalista: sin juzgar, en silencio, hasta conmovido, como si las palabras resonaran en él mismo.

— No tuvimos centro de estudiantes. Solo vos, Sergio —dijo Daniela mirándome— con Diego, se escaparon varias veces de la escuela para participar en marchas por los derechos estudiantiles. Increíble que en todo nuestro secundario no existiera la posibilidad de formar un centro.

— Algo más propio de la universidad —ironizó Fernanda, parafraseando con sorna a la preceptoría Edith.

— Alguna que otra fiesta organizamos —bromeó Javier, que no toleraba los climas demasiado tensos. Y, de forma inconsciente, todos consensuamos cambiar el tono y regalarnos algunas sonrisas.

— La del fin de semana en el campo de Gabriela no estuvo nada mal —agregó Daniela. Todos reímos con complicidad.

Luego compartimos las ideas con el resto del curso, sentados en ronda —lo que ya era



toda una innovación pedagógica para la época. Nos habíamos pasado todo el secundario intercambiando como mucho con él/la compañerx de banco, de espaldas al resto, siempre de frente al hegemónico pizarrón. Con la circulación de la palabra y el compartir ideas y reflexiones, cerrábamos el año de Economía Política.

En general, la propiedad privada no fue discutida. La idea de redistribuir la herencia fue propuesta sólo por Javier y por mí. Cuando la expusimos, el profesor comentó:

—Sí, porque Dios no es quien ha dado las tierras.

Resonó casi como una herejía en una escuela católica laica. Muchos compañerxs desaprobaron.

—Es el trabajo de nuestros padres —protestó Rubén, cuyos padres tenían campos.

La posibilidad de hablar libremente de sexualidad, de métodos anticonceptivos y de respetar identidades sexuales diversas fue, en general, bien recibida. Solo el grupo del fondo —ultra machista— hizo comentarios irónicos. El profesor asentía con la cabeza, pero también con el cuerpo entero, como intensificando la aprobación: atento y emocionado.

La discusión sobre derechos estudiantiles generó un estallido espontáneo. Varias propuestas confluyeron y se produjo una catarsis grupal que, quizás, se escuchó hasta en la dirección. Fue una protesta masiva, un alma colectiva: unxs 30 compañerxs, todxs fuimos un nosotrxs. Indignados, interpelamos a la institución.

El timbre, como era costumbre, cerró la última hora de Economía Política. Nos despedimos del profesor con afecto. A todxs nos costó irnos. Esa clase varios de nosotrxs la recordamos de por vida.

Signó algo que está implícito en compartir la cultura y el cambio generacional. Para muchxs de nosotrxs, nos mostró cómo la lógica de las generaciones despliega ese devenir del "mundo en el que nos hubiera gustado vivir", desde la generación precedente hacia la siguiente. La generación de Mirleni nos legó el respeto por los derechos humanos, por la democracia. Nosotrxs lo incorporamos, lo militamos. Nuestrxs hijxs lo continúan y van por otras metas: el respeto a las diferencias sexuales, de etnia, de clase; la diversidad; el cuidado del planeta...

Generación tras generación, ese mundo soñado funciona como un legado: tratando de allanar el camino para quienes vienen. Claro que no siempre es lineal. A veces, son lxs jóvenes quienes marcan un salto cualitativo, y en una generación cambian radicalmente la sociedad. En otro tiempo, a eso se lo llamó revolución. Esa clase nunca se cerró: pervive en nuestra subjetividad *sentipensante*, como diría Fals Borda. Aún hoy continúa enseñando: sensibilidades, sentidos, mundos posibles que se crean y recrean.

Resonancias en el profesor

A continuación, se comparte un mail del profesor Oscar Mirleni dirigido al autor del presente trabajo donde expresa las resonancias subjetivas que la lectura de la clase rememorada produjo.

Estimado Sergio:

Cómo estás. TANTO TIEMPO!!!!

Fernanda me pasó el trabajo que hiciste sobre una de mis clases..... Espero que algún día tenga la oportunidad de conversarlo con vos personalmente (café o vino mediante..) porque me resulta bastante difícil poner por escrito todas las sensaciones y emociones que me causó leer tu ensayo. - Sorpresa, orgullo, admiración, autocrítica, esperanzas....

Me sorprendió la capacidad de influir...(en este caso mía, pero me sorprendió



en general, no por mí.). que 33 años después un ex alumno al que no volví a ver nunca más se acuerde de mi clase y todas las connotaciones de la misma... Orgullo por despertar capacidad crítica y que las enseñanzas posibles hayan servido para algo... Me hiciste preguntar "dónde quedó ese Mirleni que hacía la diferencia" y me hiciste recuperar esperanzas porque si vos escribiste lo que escribiste (y de la forma en que lo hiciste) creo no estaba equivocado... Otros alumnos también, cuando los cruzo en algún lugar, se acuerdan muy afectuosamente de mis clases. Soy mejor hablando que escribiendo... así que me resulta difícil poner en el papel todas las sensaciones que despertó en mí lo que escribiste.., y cómo lo escribiste!!!

Es, sin dudas, el mejor regalo que recibí en mucho tiempo y te estoy agradecido; contento y orgulloso de tu presente (del cual me siento en una infinitésima parte responsable) un fuerte abrazo y MUCHAS GRACIAS !!!! (O. Mirleni, comunicación personal, 21 de septiembre de 2021)

Afecto, ficción y utopía

Este es un texto cargado de afecto, lo cual ya no es una excepción, sino parte de un nuevo canon que reconoce la sensibilidad como articulación entre sentir y pensar, entre sentidos y significados. Textos que afectan, que interpelan (Porta, Aguirre & Ramallo, 2018). La escuela católica de los años 80 sostenía un humanismo redentor, centrado en una evangelización de los cuerpos: intelectualizados, deserotizados, disociados del afecto (Butler, 2015).

El profesor Mirleni existió, y aquella clase también, pero la intervención narrativa los radicaliza. Esa experiencia no tuvo, necesariamente, un efecto transformador compartido por todxs. Nunca llegamos a hablar de todo esto. Sin embargo, la escritura devuelve el nexo que la imaginación traza con la tinta de la emoción, como una amalgama indeleble, puesto que para el autor sí lo fue. Algo impensado desde la modernidad dicotómica, racional, colonial, hoy interpelada por voces descolonizantes (Ramallo, 2019a, 2019b; Dussel, 2018).

Resulta llamativo que, en un espacio aparentemente destinado a la espiritualidad pedagógica —como lo era la escuela de entonces— no hubiera lugar para aceptar las diferencias. El silencio normalizador en torno a la heterosexualidad se sostén tanto en su práctica tácita como en la omisión sistemática de cualquier mención a la homosexualidad. Esta ausencia se expresaba no sólo en los discursos, sino también en las presencias: no había profesorxs ni compañerxs que se asumieran públicamente homosexuales. El universo queer no tenía cabida en las pedagogías de la época; una fuerza selectiva, profundamente naturalizada, organizaba el espacio áulico desde la matriz de la heterosexualidad blanca como norma (Sedgwick, 2002, 2018). Toda voz disidente respecto de la sexualidad era expulsada simbólicamente —y muchas veces materialmente— de la escuela, incluso en su versión laica.

Escribir desde una perspectiva científica que incorpore la ficción y la intervención autobiográfica implica trastocar los cánones de la investigación hegémónica. Investigar escribiendo, como propone Laurel Richardson (2017), no busca la armonía ni la proporción estética, sino motorizar el conflicto y su elaboración, lo que constituye también el impulso del arte (Oliveras, 2018). La *nostredad* que interpela y resuena abre sentidos posibles que alimentan nuevas alternativas de vida, nuevos proyectos. Utopías que convoquen otras sensibilidades y otras formas de habitar el mundo.

La enseñanza como experiencia

La formación como experiencia es uno de los principios fundamentales que sostiene Jorge Larrosa (2006). Desde esa mirada, aquella clase —en su pasado, en su presente, y en su proyección futura— configuró una experiencia fundante para el autor de estas páginas. Dar lugar a la conversación entre adolescentes sobre la sociedad que habitan y que lxs espera como adultos fue un gesto pedagógico potente, en un momento incierto y liminar como es el último año del secundario.

La enseñanza, entendida como práctica de la pasión, como acto que permite *experienciar*, implica dejarse atravesar, conmoverse, transformarse subjetivamente. Cuando esa transformación se vuelve reflexiva, alcanza una consistencia que hace de la experiencia algo inolvidable. Tal fue el impacto de aquella clase. Este texto es, también, un gesto de gratitud hacia aquellxs profesorxs que, no tan lejos aún de los años del horror, creían en la educación como una posibilidad de transformación subjetiva.

A más de tres décadas de aquella clase, el recuerdo se actualiza como experiencia formativa en un nuevo plano: el de la escritura. La clase no se cerró con el timbre, ni con la finalización del año escolar; pervive como huella, como resonancia, como semilla que continúa desplegando sentidos. En su interpelación afectiva y política, aquella escena pedagógica se convierte en un acto de legado: el de una generación que transmitió, a su manera, el compromiso con los derechos humanos, la democracia y la posibilidad de imaginar otros mundos posibles.

Si algo enseña esta clase, es que la educación no transcurre sólo en la transmisión de contenidos, sino en la creación de condiciones para que emergan voces, deseos, preguntas y disidencias. En este sentido, rememorar no es solo recordar: es reactivar, resignificar, y compartir un fragmento del mundo que alguna vez nos hubiera gustado vivir, y que hoy —a través de otras formas, otras luchas, otras escrituras— sigue siendo horizonte y tarea.

Referencias bibliográficas

- Butler, J. (2015). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo'*. Paidós.
- Dussel, E. (2018). *En búsqueda del sentido. Sobre el origen y desarrollo de una filosofía de la liberación*. Las Cuarenta.
- Larrosa, J. (2006) *Sobre la experiencia*. Aloma. Revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport, ISSN 1138-3194, Nº 19, pàgs. 87-112
- Nancy, J-L. (2014) *El arte hoy*. Prometeo libros.
- Oliveras, E. (2018). *Estética. La cuestión del arte*. Emecé.
- Porta, L., Aguirre, J., & Ramallo, F. (2018). La expansión (auto)biográfica: Territorios habitados y sentidos desocultados en la investigación educativa. *Revista Intterritorios*, 4(7), 164-183.
- Sedgwick, E. (2002). "A(queer) y acá". En R. Mérida Jiménez (Ed.), *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (pp. 105-120). Icaria.
- Sedgwick, E. K. (2018). *Tocar la fibra: Afecto, pedagogía, performatividad*. Alpuerto.
- Ramallo, F. (2019a). La (re)invención del pasado como gesto de (des)composición de la pedagogía. *Revista Sophia*, 27(2), 217-236.
- Ramallo, F. (2019b). Paulo Freire con glitter y pañuelo verde: Notas cuir para educadores. *Série-Estudos*, 24(52), 101-122.
- Ramallo, F., Yedaide, M. M., & Porta, L. (2019). La cuirización de nuestros ambientes pedagógicos: Imperfecciones, promiscuidades y urgencias. *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades, UNMdP*, 18, 115-129.
- Richardson, L., & St. Pierre, E. A. (2017). La escritura: Un método de investigación. En N.



Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación* (Vol. 5, pp. 309-324). Gedisa.

Notas

¹ Esp. Lic. Sergio Gabriel González. Docente e investigador, Facultad de Psicología e investigador de Facultad de Humanidades, GIESE, 2025-2026, UNMdP. Especialista en Docencia Universitaria. Doctorando en Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Rosario. Director Técnico de Fundación Mayéutica, MdP. sergiogonzalez@mdp.edu.ar



DEVENIR DOCTORANDO Y POS DOCTORANDO... UN MANIFIESTO QUE CONVIDA A PARENTES RAROS DESDE ESPACIOS REMOTOS¹

DEVENIR DOCTORANT ET POSTDOCTORANT... UN MANIFESTE QUI INVITE À DES PARENTÉS RARES DEPUIS DES ESPACES LOINTAINS

BECOMING A DOCTORAL AND POSTDOCTORAL STUDENT... A MANIFESTO INVITING RARE KINSHIPS FROM REMOTE SPACE

TORNAR-SE DOUTORADO E PÓS-DOUTORANDO... UM MANIFESTO QUE CONVIDA A PARENTES RAROS DE ESPAÇOS REMOTOS

Verónica Nicoletti²

Marcela Logran³

Beatriz Ortiz⁴

Inocencia Gerónimo⁵

Resumen

Este trabajo es una composición post-cualitativa que, a través de un manifiesto, nos invita a sacudirnos las certezas y a participar en un juego de cuerdas para crear nuevas figuras de pensamiento. Asimismo, se presenta como una minga, compartiendo una experiencia colectiva y académica geocoreográfica donde el conocimiento se convierte en un evento que encarna lo vital. Reflexionar sobre lo doctoral y lo "post" en estas líneas suma lo afectante de degustar la vida y de sentir-pensar habitándola desde el sol y el café. Estos gestos menores, junto a las ramificaciones capitales de la tierra, se nutren, transforman energía y expanden sustancias según sus necesidades nutritivas. Investigar, desde hace tiempo, se ha convertido en un verbo constitutivo de nuestro ser-estar hoy, en parentescos raros y remotos.

Palabras clave: investigación poscualitativa; parentescos raros; manifiesto

Résumé

Ce travail est une composition post-qualitative qui, à travers un manifeste, nous invite à bousculer nos certitudes et à participer à un jeu de cordes pour créer de nouvelles figures de pensée. Il se présente également comme une "minga", partageant une expérience collective et académique géochoréographique où la connaissance devient un événement qui incarne le vital. Réfléchir sur le doctoral et le "post" dans ces lignes ajoute l'aspect affectif de déguster la vie et de sentir-penser en l'habitant depuis le soleil et le café. Ces gestes mineurs, associés aux ramifications capitales de la terre, se nourrissent, transforment l'énergie et répandent des substances selon leurs besoins nutritifs. Investiguer, depuis longtemps, est devenu un verbe constitutif de notre être-là aujourd'hui, dans des parentés rares et lointaines.

Mots-clés : recherche post-qualitative; parentés rares; manifeste

Abstract



This work is a post-qualitative composition that, through a manifesto, invites us to shake off certainties and participate in a game of strings to create new forms of thought. It also presents itself as a minga, sharing a collective and academic geochoreographic experience where knowledge becomes an event that embodies the vital. Reflecting on the doctoral and the "post" in these lines adds to the impact of savoring life and of feeling-thinking, inhabiting it from the sun and the coffee. These minor gestures, along with the fundamental ramifications of the earth, nourish each other, transform energy, and expand substances according to their nutritional needs. Research has long become a constitutive verb of our being-being today, in rare and remote kinships.

Keywords: post-qualitative research; rare kinship; manifesto

Resumo

Este trabalho é uma composição pós-qualitativa que, por meio de um manifesto, nos convida a nos livrarmos de certezas e a participar de um jogo de cordas para criar novas formas de pensamento. Apresenta-se também como uma minga, compartilhando uma experiência geocoreográfica coletiva e acadêmica, onde o conhecimento se torna um acontecimento que encarna o vital. Refletir sobre o doutorado e o "pós" nestas linhas acrescenta o impacto de saborear a vida e sentir-pensar, habitando-a a partir do sol e do café. Esses pequenos gestos, juntamente com as ramificações fundamentais da terra, nutrem-se mutuamente, transformam energia e expandem substâncias de acordo com suas necessidades nutricionais. Pesquisar há muito se tornou um verbo constitutivo do nosso ser-ser hoje, em parentescos raros e remotos.

Palavras-chave: pesquisa pós-qualitativa; parentescos raros; manifesto

*Este es un viejo cuento de mujeres,
carne blanca masticamos en los bosques,
la costura del mundo nos contuvo,
bordó la palabra en nuestros cuerpos
y en el altar del mundo se consumó el sacrificio.*
Marisa Negri, 2025

Más Allá del Blueprint: Minga, Rizomas y una Ciencia Por Venir

Hace unos cuantos meses que venimos teniendo encuentros virtuales por Meet o Zoom. Conversamos desde el centro hasta el norte argentino, pasando por el Conurbano Bonaerense, y llegamos a Colombia. Lo remoto se ha convertido en el territorio desde el cual habitamos amorosamente nuestros modos de existencia. Juntarse es una excusa para una fiesta matera virtual que invita a compartir paisajes, sabores contados y propuestas de apapachos virtuales (Davis & Logran, 2020). Entre amargo y amargo, en la rueda de mates nos vamos entreverando con lecturas que desatan entrenudos: diálogos que invitan a la potencia de relatos y andanzas por otras hebras cargadas de historicidades sensibles que sacuden el deseo de exploración con la escritura doctoral y posdoctoral.

Habitamos la experiencia necesaria de sentirnos en proximidad, pero también con esa práctica-conocimiento situada, relacional, experimental y ética que está comprometida con la complejidad del mundo. Esto nos moviliza a construir futuros más justos y habitables para todxs, donde los principios que definen lo ilustrado y lo moderno se desterritorializan al abrir las posibilidades de pensar desde la respons-habilidad, la



curiosidad y la imaginación en este, nuestrx mundo devastado (Latour, 1993; Haraway, 2019).

En el Antropoceno, la era en la que la influencia humana supera a otras fuerzas geológicas (Tsing, 2023), nuestra forma de conocer ha privilegiado la clasificación y la descripción de elementos separados. Aquello que no encaja en estas categorías binarias suele ser externalizado y visto como un error a corregir. Este modo de pensamiento nos impulsa a moldear las existencias en lugar de comprenderlas. Nos impide reconocer los paisajes híbridos, las temporalidades múltiples y los conjuntos mezclados de humanos y no-humanos que, en su totalidad, se re-ensamblan en una supervivencia colaborativa: la realidad misma.

Este texto es un manifiesto, un manifiesto como forma de escritura que es mucho más que una simple declaración de principios políticos o un llamado a la acción. Es una herramienta estratégica y un método político en sí mismo, una composición para perturbar, provocar y abrir nuevas posibilidades de pensamiento y acción. Es una invitación a desplegar la curiosidad y a imaginar otras formas de habitar nuestro planeta. Lo imaginamos en términos de manifiesto, porque reconocemos la potencia del relato, la fuerza arrolladora de los retazos narrativos (Porta, 2023). La hibridez significativa de los modos de existencias en las experiencias narradas nos permite explorar la multiplicidad de voces y las resonancias afectivas de la vida y, por ello, van constituyéndose en una mirada valiosa para la co-investigación narrativa y autobiográfica en el campo de la educación y más allá, con voces potentes para el relato. Su valor reside en su capacidad para capturar los momentos llenos de detalles y en la lumbre cálida que afecta la experiencia humana sin necesidad de una narrativa lineal y completa que busque explicar.

Es un manifiesto que propone la proliferación de mundos en tanto experimentación colectiva con mingas en los términos que nos propone Isabelle Stengers (2014). Por lo tanto, nuestra escritura no se piensa como blueprints para un futuro, sino como un convite a involucrarse en procesos de investigación y acción conjunta donde las preguntas emergen, incluso algunas veces, jugando a tensar hebras de la propia práctica-conocimiento:

Una propuesta cosmopolítica [...] no es una llamada a la unificación bajo un conjunto común de valores o principios. Más bien, es una invitación a la proliferación de mundos, a la multiplicación de las maneras en que los seres pueden importar unos a otros. (p. 30)

Minga Post-doctoral en Ecos de La Pampa, Conurbano Bonaerense, Salta y Colombia

Esta invitación a manifestarse comienza con el curso de una invitación para multiplicar maneras en que nos importemos los unos a otros en tiempos convulsionados. Al principio, parecían ecos lejanos de Marcela. Nos encontramos después de un destello – alguien habló de mi tema de tesis– de presentación y sustentación en la formación doctoral. En mi obra, Marcela encontró rizomas o sentidos para su trabajo doctoral.

En realidad, ella me encontró a mí a través de sonidos de ecos. Yo, un tanto más distante geográficamente, pero atenta a la intersubjetividad de sentidecirnos en tiempos remotos



y confusos, donde el mar siente la vecindad de la montaña, conmoviendo y tensando mundos. Me permití convidar. La montaña sitúa mi corporalidad, más comparto mi sensibilidad y emoción con otras vecindades, con Verónica... para intentar respirar entre estos territorios —mar, montaña y pampa— que se complementan en el proceso de convite en comunidad y reciprocidad. Colombia... asoma, integra los ecos micorrízicos. Este proceso de ser y hacer investigación poscualitativa, traen consigo lo incierto y no reduccionista, convencional y muchas veces opresiva; siguiendo en términos de Deleuze y Guatari, como rizomas;

se interpreta y narra como un enmarañamiento de dinámicas, relaciones y movimientos que recolocan y desplazan también a los investigadores. Como metodología en desarrollo y por la ontoepistemología y ética que la fundamenta, no puede haber un cierre para la investigación poscualitativa, más bien se asume un permanente devenir, que nos lleva a pensar, sentir y actuar de manera diferente. La investigación poscualitativa invita a pensar de manera distinta con los datos y el análisis que hacemos de ellos, entendiendo que no son algo aislado de uno mismo". (Correa, J. M., et. al., 2020, p. 73)

El devenir, promete volver a saltar al vacío, preguntando: ¿Qué es lo que la formación doctoral hizo o hace con nosotras? Y, ¿nosotras con la formación doctoral y posdoctoral? Ante los interrogantes y considerando nuestra vida de estar siendo investigadorxs, en mi caso, un tanto más alejada de los centros de grupos de investigación, existen diferentes modos de acercarse y continuar. Sigo intentando acurrucarme, sosteniendo el giro afectivo desarrollado con respons-habilidad en el proceso de formación doctoral de nuestros maestrxs memorables. Me sostengo a pesar de las distancias, que se tornan parentescos en espacios remotos, mediados por la virtualidad. Siento y percibo que el vínculo está aquí, donde la gota obstinada cobra realidad en un reclamo insurgente. Este trabajo busca rememorar el vínculo y los afectos des-encontrados. Sabemos que, cada gota obstinada, encuentra en la memoria diferentes formas de ha(c)ser ciencia, en un dispositivo de círculos de saberes donde cada una de nosotras trae, convida... minga. En un artículo reciente (Leal, et. al., 2024), describe que minga es,

la base de los vínculos comunitarios que rigen los procesos de producción en los pueblos kolla encuentra en la noción de ayni o ayuda recíproca su base más sólida y ancestral. Se brinda algo como ayuda que en algún momento puede o no retribuirse, pero que posibilita el equilibrio entre familias, vecinas, vecinos, comuneras y comuneros. También se conoce bajo el término minka o minga, esta práctica basada en el esfuerzo colectivo donde todos trabajan para todos, bajo la guía de los más experimentados en cada tarea... en la actualidad en algunos departamentos de la provincia de Salta y comunidades donde habitan pueblos kolla, se llevan a cabo mingas para la concreción de obras como la construcción de canales, caminos o sistemas de riego que benefician a toda la comunidad y, al culminar el trabajo, se llevan a cabo reuniones festivas donde comparten comida, bebida, chayadas, en algunos casos ofrecidas por quien es considerado el organizador o anfitrión. (p. 89)



Desde las coplas salteñas, las tonadas invitan a vivir “la minga (como, agregado nuestro) es un compromiso con la vida, con la amistad, con la solidaridad bien entendida, con el amor a sus semejantes, con el trabajo honesto en bien de todos” (Leal, et. al., 2024, p. 89). Esta sería la forma de acogernos en colaboración de sentidos.

Estudiando a Tsing (2023) en *Los hongos del fin del mundo*, que crecen a pesar de situaciones devastadas, impresionando a los mismos seres vivientes, es menester traer las formas ancestrales de cómo convidar los saberes. De este lado de la montaña, una de las formas es a través de la minga, en una co-construcción sólida y ancestral donde el esfuerzo es colectivo y donde todxs nos beneficiamos. Obvio que nos distanciamos del capitalismo traicionero que invade las vidas con un solo cometido: hacernos cada vez más vulnerables, competitivos y mezquinos. Algunas veces, parece que se encuentra incrustado en las fibras de cómo nos presentamos, hacemos y decidimos. Quizás el acto de mingar entre nosotras sea un requisito para la supervivencia en tiempos confusos, intentando responder a cuestiones educativas de que no podemos aprender en soledad y que lo educativo se distancie de una relación o condición de principios económicos que beneficia a determinados sectores.

Decidimos continuar saltando cercos de ciencia potentada y extractivista que no deseamos. Decidimos con respons-habilidad y bosque adentro incursionar en instalaciones alternativas para seguir haciendo de la perspectiva de investigación narrativa autobiográfica un verdadero entrelazamiento micorrízico. Sentimos y percibimos que el vínculo está aquí, donde la gota obstinada cobra realidad en un reclamo insurgente. Si miramos en nuestro contexto vital, no ha cesado la modernidad, solo se muestra adormecida.

Prácticas Tentaculares Con Parentescos Raros

Está claro que el propósito no es sentirnos solas. En este juego de cuerdas nos percatamos en umbrales de mingas, sostenidas en la perspectiva poscualitativa como forma de continuar siendo investigadoras. Nuestros encuentros de lectura bibliográfica nos llevaron a “jugar con cuerdas”. Fuimos colaborando en la realización de tensarlas, algunas veces los hilos se enmarañan, luego aflojan, preguntándonos siempre ¿qué devenires suceden?

Así es que nuestros encuentros remotos empiezan a habitar tiempos de presencia y robustez. Descubrimos la importancia de trabajar las conexiones a través de abrazos virtuales y proyectos diversos. Formamos figuras sentipensantes para modelar posibilidades y expandir mundos. Comenzamos a prestar atención a los minúsculos entrenudos que, en el rizoma de nuestras investigaciones o trabajos posdoctorales, anudaban multiplicidades de hilos con nuestras historias. Retazos narrativos que iban apostando a la creación de formas compartidas: un modelo de pensamiento especulativo en una narración vital.

La teoría del juego de cuerdas desde Donna Haraway (2019, p. 31-47) en tanto forma para pensar-nos, invita a tener 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 entrelazados en una red compleja de interdependencias estamos inmersos en relaciones que nos co-constituyen y nos transforman constantemente.



En un primer momento estaba muy difusa la maraña de hilos, luego fue teniendo sabor, textura y color y aroma a café colombiano juntos a las mateadas. Nuestros encuentros son rizomáticos y micorrícos, posibilitando afectarnos simpoiéticamente.

El círculo de ecos de saberes nos permite un ensamblaje de cuatro voces en sinfonía. Es una instalación performática que convida, que minga, como un acto de acurrucarnos en palabras, sensaciones y afectos. Es un acto de tensar las cuerdas y animarnos a co-configuraciones curiosas desde el conurbano bonaerense, cruzando pampas y montañas hasta la tierra de sabor a café. En cada uno de los encuentros fuimos conversando los avances de lecturas, sostenidas en la escucha, decir y ensamblar. El propósito en este juego de cuerdas es que contribuyamos a co-construir un espacio vital colaborativo. Decimos que el primer paso fue sentirnos en acogida por la curiosidad del suceso, de un horizonte... de dejar tocar la fibra... En definitiva, una educación de acogida, de recibimiento y de hospitalidad.

El trabajo insiste con gestos textuales, con mensajes tempraneros, con augurios estacionales. Su jardín de trabajo inspira a verde, a rejuvenecimiento, a reverberar de las hojas más mustias. Su voz alegre, apurada, como los torrentes de agua de un río que sabe su desembocadura, invita una y otra vez a emparentarnos.

Los encuentros siempre de a varias, juntas, unidas, interconectadas con el más acá y el más allá. Despret (2022) acompaña nuestro diálogo, nos provoca, nos incita a la promiscuidad. Atrevernos a romper lógicas binarias, racionales, patriarcales, racistas. Desafiar el contexto actual de pesimismo y vibrar ante posibles (trans)formaciones nuestras, con y desde-entre otrxs.

Investigar, hace tiempo se convirtió en un verbo constitutivo de nuestro ser-estar hoy. Las preguntas se mezclan entre nuestros brazos, piernas, pubis. El fluir incessante va sedimentando algunas certezas, aunque provisorias, que nos sostienen. Hoy.

¿Certezas? Sí, la de los vínculos, de los parentescos raros, de nuestras corporeidades expandidas, de resonancias y reverberaciones inéditas, las sorpresas de las conexiones, la magia de crear tramas impensadas, entrañables que sostienen a la distancia y a la cercanía. Porque no sabemos muy bien donde estamos, pero vamos. Somos nómades como invita Braidotti (2022). Caminamos, nos movemos, a veces más rápido, otras ralentizamos la marcha. Las situaciones de injusticia, de opresión, de silenciamiento de voces nos alertan una y otra vez. Nos sacuden las tripas, nos con-mueven y nos co-habita el terror de ser (in)diferentes.

Investigar con otrxs permea nuestras ideas anquilosadas, empolvadas y colonizadas. Desearíamos desecharlas rápidamente, pero han penetrado en áreas vitales, sexuales, ideológicas, culturales y, aunque pongamos nuestro esfuerzo, nunca es suficiente, ni garantía. Pues somos también parte de ese corpus cristiano, occidental, opresor. Queremos con ansias despojarnos de esas vestiduras.

*La red invisible y subterránea
nos contiene.*

Marisa Negri, Niños santos, 2025



De las exquisiteces compartidas, transcribimos este párrafo que nos ayuda a hilvanar las experiencias amorosas de nuestros encuentros:

Todo pensamiento se genera tomando prestado, de uno mismo o de otros, formas. Pensar es un modo de relacionar y para pensar un campo se toman prestadas ideas de otro campo. Al producir nuevas combinaciones –énfasis, disolución, anticipación– se genera una transformación de los dominios establecidos y se generan nuevos pensamientos. Esto significa simplemente que toda idea se piensa a través de otras ideas. (Biset, 2024, p. 2)

La episteme construida proviene de lanzarnos a un abismo donde las relaciones extractivistas, las interpretaciones categóricas, las nociones preestablecidas y los vínculos jerárquicos pierden su peso opresor y cosificador. Por el contrario, alentamos a conectarnos como plantas. Sus ínfimas raíces ramifican sus capilares, se nutren de la tierra, transforman energía y expanden sustancias según necesidades nutritivas. La planta escoge los microorganismos que la revitalizan, los atrae hacia ella. Si exuda proteínas, por su alto contenido en nitrógeno, se acercan los microorganismos como las bacterias; o bien exuda hidratos de carbono, ricos en azúcares, y atrae a los hongos que metabolizan los hidratos de carbono. Como nosotras, que expandimos nuestras redes y atrajimos a Colombia y Colombia, con su intensidad marrón, su aroma a café, se acercó a nuestras orillas. Como un espacio-tiempo otro, nos volvemos a re-unir, pero ahora distinto, somos otras, resignificamos primeras conversaciones y profundizamos narrativas en pos de repensar nuestra relación con lo natural, como nos invita Ostendorf-Rodríguez (2024), y en esa invitación nos invade una sensación de ignorancia milenaria...

Nuestros cuerpos no solo cargan con nuestros paisajes, nuestros ancestros, nuestros traumas, nuestros conocimientos y nuestros microbios, también somos cómplices debido a los entrelazamientos que se dan dentro de un sistema [...] La mejor manera de aprenderlo es caminando, cultivando, cocinando, bailando, sintiendo, moviéndonos, y, a veces, también perdiéndonos. (Ostendorf-Rodríguez, 2024, p. 65)

Y por esta razón escribimos un manifiesto, porque nos sacude una convicción, una experiencia vivida de manera colectiva, académica, geocoreográfica (gestos cotidianos que son específicos a cada geografía); es un conocimiento corporeizado, encarnado, algo que hemos heredado y se va sofisticando a lo largo de generaciones y al repetirlo cada día.

Una Invitación manifiesta para Conformar Parentescos Raros al Hilar Cuerdas de Práctica-Conocimiento

Estos minúsculos entrenudos cómplices y llenos de mingas y de ramificaciones capilares que se extienden en el rizoma y los tentáculos de nuestros encuentros remotos,

devienen urgidos desde la respons-habilidad 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 el doctorado y del posdoctorado en tiempos intertextuales por la virtualidad, también.

Creemos, desde lo profundo del conurbano, que se requiere de conexiones ingeniosas que propongan pensar desde la tarea en eventos amables, en movimientos lúdicos y estéticos de creación e imaginación. Labor que nos busca entrelazadas y dispuestas a crear co-configuraciones novedosas entre encuentros humanos y no humanos en materialidades sensibles, como si fueran entrenudos rizomáticos que nutren con miríadas espaciotemporales las narrativas vitales, en cuyos ensamblajes se expanden el cuidado y la habilidad de ser ontoepistémico con la naturocultura.

El desafío es colaborativo y desde la respons-habilidad 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 co-configuraciones novedosas al habitar la vida viviéndose.

O como se manifiesta desde Salta, La Linda, entender que “la minga es un compromiso con la vida, con la amistad, con la solidaridad bien entendida, con el amor a sus semejantes, con el trabajo con honestidad, en tanto la forma de acogernos en colaboración de sentidos”.

Sin duda, también requiere de la urgencia de alestarnos a conectarnos como plantas. Sus ínfimas raíces ramifican sus capilares, se nutren de la tierra, transforman energía y expanden sustancias según necesidades nutritivas. La planta escoge los microorganismos que la revitalizan, los atrae hacia ella y susurran los aires pampeanos. Tensar, juntar, atar y perseguirlos. Los hilos se nos escapan, se escabullen y volvemos a empezar. Punta con punta, atamos, ajustamos porque queremos sostener un ratito este juego. Tenemos ansias de experimentar otra vez -como cuando éramos niñas- los hilos entre nuestros dedos, la articulación de la muñeca que rotamos con habilidad y rememoramos. Nuestra piel recuerda los recreos de la escuela.

La sombra juega, se burla. No encontramos los límites entre las redes que se van tejiendo, y nos enredamos. Los dedos, con torpeza, se entumecen y hacen fuerza para seguir la trama de esas historias difíciles de contar. ¿Son historias pesadas por algún dolor o simplemente por la holgazanería del invierno? ¡Cuántas figuras formamos! ¡Cuántos bailes de mano antes que se anude todo y se enmarañe otra vez! Tiramos y se afina la hebra, ¿se corta? Aflojamos para poder continuar... Soltamos. Sensaciones de respiro al compás, y el cauce parece renacer...

En este co-teorizar, en este giro ontológico del sentipensar, jugar nos convoca, nos divierte, nos genera curiosidad... Haraway (2019) entra en la ronda más de una vez, sus palabras se quedan, las rumiamos, las decimos, las cambiamos y mezclamos...

Así, busco historias reales que son también fabulaciones especulativas y realismos especulativos. Estas son historias en las que jugadoras multiespecies, enredados en traducciones parciales y fallidas a lo largo y ancho de la diferencia, rehacen maneras de vivir y morir en sintonía con



un florecimiento finito aún posible, una recuperación aún posible.
(Haraway, p. 32)

La sombra, en sus tonos puros y vivos, toma cuerpo, se materializa. Y ya no es la composición proyectada, se deforma, cambia. Nos revela una intensidad propia, material; se forma una composición humana y no-humana: hilos, manos, movimientos, pausas, espacio, densidad, luces y una cámara que enfoca, hace foco en algún aspecto de esa danza. Las sombras danzantes nos marcan límites que nos afectan, transformando nuestra experiencia.

Las sensaciones y los sentires impulsan el pensamiento. Desde allí, la maravilla de lo estético emerge, revelando una simpoiesis que nos urge traspasar umbrales y vivir en interconexión con la multiespecie. Este compromiso nos lleva a una praxis doctoral y postdoctoral arraigada que pulsa la tierra.

Y nosotras, devenidas investigación, ya no somos las que éramos, nos re-configuramos a partir de entrelazarnos, de compartir alegrías y resonancias en nuestras tesis, decididas a caminar en parentescos raros.

Referencias bibliográficas

- Biset, E. (2024). Rastreo especulativo. *Estudios De Filosofía Práctica E Historia De Las Ideas*. 27,1-12. <http://qellqasqa.com.ar/ojs/index.php/estudios/article/view/714>
- Braidotti, R. (2022). *Feminismo posthumano*. Gedisa.
- Correa, J. M., et. al. (2020) La investigación poscualitativa: origen, referentes y permanente devenir. En *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Octaedro. Barcelona.
- Davis, L., & Logran, M. (2021). Nuevos recorridos en tiempos extraordinarios: polifonías en pandemia, virtualidades y presencialidades [Material de postítulo]. Instituto de Formación Docente y Técnica N° 83 de San Francisco Solano.
- Despret, V. (2022). *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y pensar los territorios*. Cactus. Bs. As.
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Consonni.
- Latour, B. (1993). *Nunca hemos sido modernos: Ensayo de antropología simétrica*. Editorial Debate.
- Leal, C., et al. (2024). Yachayinchej: políticas educativas curriculares para el reconocimiento de las historias y saberes de las comunidades del pueblo kolla en la provincia de Salta. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (24), 78-94. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/5325/6225>
- Negri, Marisa (2025). *Niños santos*. La ballesta magnífica Editora.
- Nicoletti, V. (2025, 7 de julio). *Experiencia con cuerdas* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=VOJibPCcE3c>
- Ostendorf-Rodríguez, Y. (2024). *Seamos como los hongos. El arte y las enseñanzas del micelio*. Caja Negra.
- Porta, L., Aguirre, J., et al. (2023). Pasiones. Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Stengers, I. (2014). La Propuesta Cosmopolítica. *Pléyade*, (14), 17-41. <https://www.revistapleyade.cl/index.php/OJS/article/view/159>



Tsing, A. L. (2023) *Los hongos del fin del mundo. Sobre la posibilidad de vida en las ruinas capitalistas*. Caja Negra. Bs. As.

Notas

¹ Nombre de la institución en que fue realizado el trabajo: Programa de Doctorado en Investigación Narrativa, Biográfica y Autobiográfica en Educación (UNR).

² Profesora en EGB 1º y 2º ciclo (UNLPam). Profesora en Cs. de la Educación (UNLPam). Licenciada en Cs de la Educación (UNICEN). Magíster en docencia en Educación Superior (UNLPam). Profesora adjunta interina de Didáctica en la FCH. Integrante del "Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria". Co-directora del proyecto: "Campo de las prácticas: una cartografía de la formación desde perspectivas otras en la mirada de las y los estudiantes" UNLPam. Directora del Proyecto de Extensión Universitaria: "Habitar(nos) en Corporeidades aprendientes". Prof. de Práctica III: Enseñanza de las Áreas en ISFD "Escuela Normal de Santa Rosa". veronicoletti1978@gmail.com

³ Licenciada en Trabajo Social (UNLP, 2001), Magíster en Educación Inclusiva (Universidad Tecnológica de México 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. marcelalogran@gmail.com

⁴ Docente de primaria en la estrella Antioquia. Profesora modelo flexible Aceleración del aprendizaje. Licenciada en educación especial y magíster en estudios en infancias Universidad de Antioquia. beatrizortiz@iebam.edu.co

⁵ Doctora en Educación en Investigación Narrativa, Biográfica y Autobiográfica en Educación, por la Universidad Nacional de Rosario. Docente de Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología e investigadora en Historias en la Educación Descolonial. Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Salta. Licenciada en Educación por Universidad Tecnológica Nacional. Integrante de CISEN -Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino- Universidad Nacional de Salta. Integrante de RIIE- Red de Investigaciones en Interculturalidad y Educación. Publicación de Investigaciones en Revistas científicas. inocencia12geronimo@gmail.com



O DESPERTAR DE UMA PESQUISADORA NARRATIVA: O ENCONTRO DO FENÔMENO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

THE AWAKENING OF A NARRATIVE RESEARCHER: THE ENCOUNTER OF THE PHENOMENON AND THE CONSTRUCTION OF IDENTITY

EL DESPERTAR DE UNA INVESTIGADORA NARRATIVA: EL ENCUENTRO DEL FENÓMENO Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

Keli Pascoali Avila¹
Aline Machado Dorneles²

Resumo

O presente artigo amparado pela metodologia da pesquisa narrativa em Clandinin e Connelly (2011), e nos estudos relacionados a formação na abordagem (auto) biográfica em Bragança (2011) busca através das experiências de vida e das experiências narrativas profissionais documentar o processo do despertar de uma pesquisadora narrativa na abordagem (auto) biográfica. O texto propõe a questão de estar aberta a viver experiências e por elas constituir e moldar a nossa identidade cultural, a partir das lembranças espalhadas pelo tempo, nas dimensões do presente, passado e futuro, no sentido de demonstrar como nos constituímos historicamente, entendendo este ato de se constituir interligado ao ato de formar-se, tornar-se algo desejado a partir da influência cultural e das experiências vividas.

Palavras - Chave: investigação narrativa; experiência; identidade cultural.

Abstract

This article, supported by the methodology of narrative research Clandinin, Connelly (2011) and studies related to training in the (auto)biographical approach Bragança (2011) seeks to document the process of awakening of a narrative researcher in the (auto)biographical approach through life experiences and professional narrative experiences. The text proposes the question of being open to living experiences and through them constituting and shaping our cultural identity, based on memories spread over time, in the dimensions of the present, past and future, in order to demonstrate how we constitute ourselves historically, understanding this act of constituting oneself as interconnected with the act of forming oneself, becoming something desired from cultural influence and lived experiences.

Keywords: narrative research; experience; cultural identity.

Resumen

Este artículo, apoyado en la metodología de la investigación narrativa en Clandinin, Connelly (2011), y en estudios relacionados con la formación en el enfoque (auto)biográfico en Bragança (2011) busca, a través de las experiencias de vida y de las experiencias narrativas profesionales, documentar el proceso de despertar de una investigadora narrativa en el enfoque (auto)biográfico. El texto propone la cuestión de estar abiertos a las experiencias vividas y a través de ellas constituir y dar forma a

nuestra identidad cultural, a partir de memorias difundidas a través del tiempo, en las dimensiones del presente, pasado y futuro, para demostrar cómo nos constituimos históricamente, entendiendo este acto de constituirse como interconectado con el acto de formarse, devenir algo deseado a partir de la influencia cultural y las experiencias vividas.

Palabras clave: investigación narrativa; experiencia; identidad cultural.

O processo de constituição da identidade e a pesquisa narrativa: reflexões iniciais

"O contar sobre nós mesmos, o encontro de nós mesmos no passado por meio da pesquisa deixa claro que, como pesquisadores, nós, também, somos parte da atividade. Nós colaboramos para construir o mundo que nos encontramos.
[...]Somos cúmplices do mundo que estudamos. Para estar nesse mundo, precisamos nos refazer, assim como oferecer à pesquisa compreensões que podem levar a um mundo melhor."

(Clandinin e Connelly, 2011, p. 97)

O presente texto orientado pela metodologia da pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly (2011), se compromete a narrar o processo de despertar de uma pesquisadora narrativa, propondo um olhar tridimensional que envolve o seu presente, passado e futuro, abarcando durante o caminho a constituição da sua identidade a partir de Hall (2015) e o encontro com o fenômeno da pesquisa. O trabalho também busca a partir dos estudos relacionados à formação na abordagem (auto) biográfica de Bragança (2011), documentar através das experiências narrativas a trajetória da pesquisa de doutorado que está em andamento, demonstrando a necessidade de estar aberta a viver experiências e por elas constituir a sua identidade, a sua jornada acadêmica- profissional, de vida e para a vida.

Desde que conheci a pesquisa narrativa tenho pensado muito na vida, a vida e seus caminhos. Como chegamos até lugares que antes não conhecíamos? Como poderia imaginar chegar até aqui e produzir uma narrativa da minha história, minha trajetória profissional e dos caminhos que me perpassam e me foram perpassados? Nunca até este exato momento poderia imaginar que chegaria até este lugar. Também não poderia imaginar que ele foi arquitetado e organizado por mim e pelos outros que me acompanharam e me acompanham neste momento. Como poderia pensar em algo tão especial, construído tijolo por tijolo através das minhas experiências? Estou construindo um lugar perfeito, um lugar o qual eu não imaginava que poderia construir. Mas que está aqui, existe! E é palpável. Este lugar é a minha identidade. Quem eu sou, meu lugar seguro para habitar! Minha vida!

Dizem que a vida é uma jornada, muitos identificam como caminho a seguir, mas penso que este caminho só terá sentido se soubermos identificar e ressignificar nossas experiências, nossas atitudes e nossas formas de pensar e refletir sobre nós mesmos/as e a nossa trajetória. Quem queremos ser hoje? Quem desejamos ser amanhã? Essas indagações me servem para afirmar que sou construída dia após dia e nesse processo de colocar tijolo por tijolo vou construindo minha própria identidade, minha história narrativa.

Para Stuart Hall (2015) nossa identidade é criada a partir das interações e representações que experienciamos na sociedade a qual estamos inseridos, o teórico

alerta para o fato de não possuirmos apenas uma identidade, mas várias, para o autor a identidade “sutura o sujeito a estrutura” (p.11), ou seja, ao mundo cultural/social o qual ele/a vivencia. Ainda de acordo com o autor, “projetamos a ‘nós mesmos’, nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os parte de nós” (p.11). Para o autor esse é um processo contínuo, o qual “contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural”. (p.11). Assim, construímos e reconstruímos a nós mesmos/as, a nossa identidade, a partir da importância que damos a este ou estes lugares que ocupamos.

Nessa construção/reconstrução vou aprendendo a partir de experiências outras (Ribeiro, 2019), experiências que me possibilitam viver algo novo, algo que antes não fazia parte da minha rotina, mas que agora entendo que, pensar deste modo me propicia aprender, entender e até mesmo sentir o outro de modo que posso compreendê-lo/la e aceitá-lo/la, e isso me enche de euforia, pois toda vez que me abro a entender este outro, abro a possibilidade de entender a mim mesma, abro uma janela para além da minha realidade. De acordo com Hall (2015) “[...] a identidade muda de acordo com a forma como a pessoa é interpelada, representada” (p.16). Ele também menciona que “[...] a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida” (p.16). Assim, passamos grande parte da nossa vida mudando a nossa identidade a partir das experiências que vivenciamos.

De acordo com Clandinin e Connelly (2011) “[...] Como pesquisadores, confrontamo-nos no passado, no presente e no futuro. [...] contamos histórias lembradas de nós mesmos, sobre épocas antigas, assim como histórias atuais. [...] Essas histórias fornecem roteiros [...] para nossos futuros” (p.91). Abrindo janelas para a nossa imaginação, para o novo, criamos e abrimos janelas no tempo, para um espaço tridimensional onde podemos estar aqui e também lá, revisitando nossas experiências, nosso presente, passado e prospectando o futuro, enxergando o outro e a nós mesmos/as, alicerçando as bases da nossa morada- nossa identidade.

Para Clandinin e Connelly (2011) a metáfora do espaço tridimensional foi criada para que os/as pesquisadores/as narrativos/as encontrassem “um conjunto de termos que os/as indicava retrospectiva, prospectivamente, introspectiva e extrospectivamente” (p. 89), a localização das narrativas. “Víamos essas dimensões como direções ou avenidas a serem trilhadas em uma pesquisa narrativa” (p. 89). O espaço tridimensional favorece um caminho no campo narrativo por orientar os movimentos do/a pesquisador/a narrativo/a ao fenômeno investigado, e por resgatar suas experiências de vida durante o processo.

A ideia das dimensões tridimensionais permite que o/a pesquisador/a possa trilhar entre o passado, presente e futuro, no momento em que é possível vivenciar uma experiência atual olhando para ela de forma retrospectiva, buscando na memória experiências passadas, ou introspectivamente, buscando no seu interior algo que faça sentido para o que está sendo vivido e aprendido, e até mesmo prospectivamente, antecipando o entendimento, enxergando, sentindo além da experiência que está sendo vivida naquele momento, enxergando a experiência de modo extrospectivo, analisando o vivido no interior do contexto social.

O espaço tridimensional permite que o/a pesquisador/a narrativo/a seja constituído/a por experiências e que elas sejam acessadas a todo o momento, sendo capaz de mudar ou aprimorar conceitos, construindo e reconstruindo sua identidade. Desse modo, a pesquisa narrativa atua de forma relacional entre a experiência vivenciada neste

momento, a experiência passada e a experiência projetada. A pesquisa narrativa flui como as águas de um oceano que estão sempre em movimento, mas ao mesmo tempo que ela é fluida, sua base é alicerçada pela estrutura da experiência vivida, seus pilares não são rígidos, são flexíveis e flutuam sobre as águas do mar do conhecimento.

Narrativa da trajetória inicial e a construção da identidade

“Acreditamos que as histórias ilustram a importância de aprender e pensar de forma narrativa quando se desenham os problemas de pesquisa...”

(Clandinin e Connelly, 2011, p.17)

Recordo que quando comecei minha atuação profissional na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis- PRAE da Universidade Federal do Rio Grande FURG no ano de 2017, trazia comigo experiências de estudante relacionadas a Graduação e ao Mestrado³em Educação que havia cursado. Carregava comigo a vontade de servir dentro da área a qual prestei concurso e o desejo de fazer mais e melhor. Nas interações de trabalho com uma colega, percebi que é preciso ter um olhar apurado e enxergar para além do que é visto, (enxergar-sentindo) o outro. Enxergar o ser humano como um todo, não apenas seu desempenho, desafios ou dificuldades acadêmicas de forma fragmentada, mas de um modo mais humano.

Fui construindo minha identidade profissional, a partir de experiências em que atuei ao lado de colegas, assistentes sociais, psicólogos/as, professores/as, técnicos/as em assuntos educacionais, etc. Assim, formada de experiências de atuação profissional, como servidora e não mais como estudante de mestrado, eu enxergava mais um lado da educação, o lado de quem atua dentro dela, de quem ajuda a fazer a engrenagem funcionar.

Ao longo desses oito anos tive muitas experiências, muitas dúvidas e muitos questionamentos sobre o funcionamento de uma instituição de ensino superior e procurei colaborar com a sua excelência a cada passo dado. Nesse processo de caminhar, percebi que precisava me atualizar, ler, ter tempo para refletir e estudar sobre o trabalho que eu desenvolvo. Atuando no Apoio e Acompanhamento Pedagógico de estudantes Indígenas, Quilombolas e seus bolsistas, realizando atendimentos pedagógicos e formações pedagógicas, identifiquei a pertinência da pesquisa enquanto uma forma de rever minhas ações e aprimorar meu trabalho.

Nesse viés de busca pelo aprendizado me matriculei na disciplina de Pesquisa Narrativa, do Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande- FURG. Confesso que desde o primeiro dia fiquei encantada com a sutileza na condução da aula. Tudo era muito leve e prazeroso, a linguagem, as dinâmicas, a forma de conduzir as discussões e o ar fresco que pairava na sala me dava uma sensação de paz e aconchego. Me senti tranquila naquele espaço, pensar a pesquisa narrativa não me gerava dificuldade naquele momento e eu refleti dizendo: é isso que eu quero! Quero pesquisar e entender sobre o meu trabalho de forma leve, quero viver e compartilhar experiências a partir de outro olhar metodológico. Um olhar o qual eu não conhecia, mas que fiquei fascinada desde o primeiro contato.

A partir da experiência com a disciplina da pesquisa narrativa, ingressei no Doutorado em Educação em Ciências da FURG e tive a felicidade de encontrar novamente a professora da disciplina de pesquisa narrativa, dessa vez como minha orientadora e estimuladora. Digo estimuladora, pois ela me fez perceber e entender o que eu queria compreender, me fez enxergar o que me faltava e porque eu estava ali, naquele curso de

doutorado com aquele projeto de pesquisa. Me guiou até o interior dos meus pensamentos e me proporcionou ouvir a minha voz interior que tanto gritava dizendo: "O saber ancestral não fala de pesquisa, tal qual fomos ensinados"(Ribeiro e Godoy, 2021, p. 07).

Encontrei na leitura de Godoy e Ribeiro (2021) as palavras certas para descrever a exata definição do sentimento que pulsava em meu coração, mas que eu ainda não sabia como expressar. Como me posicionar diante das metodologias "aceitas" culturalmente? Como dizer que elas não sustentam o que preciso narrar? Só consegui me posicionar depois de muito estudo e muitos textos de teóricos/as corajosos/as que vieram antes de mim e gritaram em forma de texto que as teorias quantitativas, por vezes reducionistas não lhe serviam e que eles/elas queriam escutar as pessoas e suas experiências.

Devo dizer que despertar não foi nada fácil. Antes, utilizava métodos reducionistas e mesmo querendo me deslocar deles, deste lugar 'seguro', onde as metodologias se parecem com receitas de bolo, eu não conseguia sair dali. Sentia que andava alguns passos, mas em seguida me sentia insegura e voltava para o mesmo lugar. Nesse processo de não conseguir me deslocar sem antes pensar se estava seguindo o caminho certo me deparei com diversas questões pessoais, profissionais e de pesquisa, posso dizer que a pesquisa narrativa me sacudiu de uma forma que desconstruiu tudo que eu tinha como certo, aceito e me direcionou em um caminho novo, um caminho onde só os destemidos ousam trilhar.

Alcançar a consciência sobre o cerne da minha pesquisa não foi fácil, eu confesso que sofri, e hoje percebo que foi importante sofrer, eu precisava me conhecer para não repetir apenas o que eu já sabia, eu precisava conhecer o novo, mas o novo, as vezes é intenso demais para quem decide continuar organizada em seus pensamentos. Sair dessa caixa organizada foi a pior e a melhor parte desse processo até aqui. Pois como mencionei no início do texto, enxergamos as coisas a partir de nossas experiências e eu nunca havia sido doutoranda, só tinha as experiências do Mestrado. E nessa época minha vida era outra, eu era uma outra pessoa, diferente da que sou hoje, então, até conseguir compreender esse processo de mudança sobre quem eu era e quem eu sou foi trabalhoso, solitário e continuo, a pesquisa me exigiu isso, essa busca por conhecer quem sou, o que eu quero narrar e onde quero chegar.

O despertar da pesquisadora narrativa e o encontro com o fenômeno

"Para nós, narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento é narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo- chave de escrever e pensar sobre ela. Cabe dizer que o método narrativo é uma parte ou aspecto do fenômeno narrativo. Assim, dizemos que o método narrativo é o fenômeno e também o método das ciências sociais."

(Clandinin e Connelly, 2011, p. 48)

Logo ao ingressar no programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências PPGE-FURG me aprofundei no campo metodológico da pesquisa narrativa, a qual me ajudou a compreender o movimento de investigar as minhas narrativas, minhas experiências, quem eu sou. Para Clandinin e Connelly (2015) "as narrativas introdutórias advindas do viver, contar, recontar e reviver de nossas experiências pessoais nos ajudam a nos reconhecer no campo e nos ajudam a compreender textos de pesquisa que escrevemos

acerca de nossa experiência num dado contexto." (p. 84). Amparada pela metodologia da pesquisa narrativa, passei a escrever minha história em um caderno de campo, e entendi que a "pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores." (Clandinin e Connelly, 2011, p.18).

Confesso que não reconhecia minhas histórias como sendo histórias válidas para uma pesquisa, focava apenas nos/as participantes, me colocava apenas como um canal que possibilitaria a pesquisa, mas não, não sou apenas o meio pelo qual a pesquisa foi idealizada e organizada, eu sou o início, o meio e o fim, e minhas narrativas dariam um grande livro, talvez um daqueles de auto-ajuda, mas também de superação, de força, coragem e auto-cuidado.

Um lindo livro sobre o ser humano e suas subjetividades e complexidades, um livro de narrativas sobre a vida. E foi nessas idas e vindas, entre a escrita no caderno de campo e lembranças que comecei a compreender que posso fazer recortes das minhas experiências e narrar metaforicamente, posso usar a emoção e também a razão para mostrar quem sou, e foi nesse momento que percebi que não precisava me segurar a nenhuma metodologia formatada.

Compreendi que era possível viver a pesquisa. "viver as nossas pesquisas desse lugar e pensar com e a partir delas tem dado espaço a uma investigação viva, compartilhada na constelação de (des)aprendizagem, na comunidade-vida" (Godoy e Ribeiro, 2021, p.6). Percebi que posso me apresentar no trabalho, posso pensar e criar conceitos, posso criar uma pesquisa viva, posso ser eu mesma, eu e todos/as os/as outros/as que vieram antes e que virão depois de mim. Também aqueles/as que andaram comigo, porque não andamos sozinhos/as, mesmo que possamos acreditar em alguns momentos que estamos sós, nós não estamos, continuamos recebendo influências da cultura e do universo que habitamos. Estamos envolvidos com as pessoas.

No processo de composição de sentidos, entre o vivido e a pesquisa narrativa, comecei a me enxergar como uma investigadora narrativa e a (enxergar- sentindo) as pessoas, elas e suas complexidades, entendi o quanto é difícil trilhar novos caminhos, novos campos teóricos e para isso tive que me despir da ideia de construir uma tese embasada em muitos autores/as, os/as quais se repetem e dissertam sobre o mesmo fenômeno, apenas enumerando várias formas de destacar o mesmo objeto. Conforme Godoy e Ribeiro (2021) "Se as relações humanas são relações vivas, intensas, dialógicas, [...], como, em se tratando de investigá-las, também não reconhecer e praticar a pesquisa desde a pluralidade e a diversidade que o experienciar a vida demanda?"(p.6). Como não pensei em reconhecer a riqueza que uma narrativa contém? Essa e outras perguntas invadiram o meu ser. E eu decidi que não quero escrever mais do mesmo, eu quero sentir! Quero ouvir as pessoas.

Para isso, percebi que analisar a experiência era mais pertinente, do que realizar uma análise quantitativa focada em quantidade, tabelas, números, etc. Conclui que ouvir as pessoas e suas narrativas era a maneira certa de desenvolver a pesquisa. Dessa forma pensei: Quero ouvir as narrativas de quem vive/viveu a experiência! Nesse exato momento, aconteceu a minha virada de chave para a pesquisa narrativa. Foi nessa hora que me senti despertando! Enxergando de fato a pesquisa narrativa que estava sendo construída.

Recordo que quando decidi como iria conduzir a pesquisa, passei a lembrar constantemente das experiências de trabalho que tive com os/as colegas da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis-PRAE, e da colega/amiga de trabalho que hoje não está mais

entre nós fisicamente, mas sei que espiritualmente ainda nos relacionamos, e nossas conversas estão guardadas em alguma janela do tempo, a qual eu acesso sempre que sinto saudade ou conforto, por saber que tudo que um dia conversamos, hoje eu estou realizando. Decidi lembrar desta colega/amiga de trabalho neste texto pois considero pertinente narrar de onde vêm os estímulos e as experiências que nos constituem. Também para lembrar que somos humanos/as, e a grande parte das experiências que vivemos acontece em conjunto, com as pessoas.

A Pesquisa Narrativa e a Formação na abordagem (auto)biográfica

“Parte das dúvidas do Pesquisador Narrativo vem da compreensão de que eles precisam escrever sobre pessoas, lugares e coisas “em transformação” mais do que “estáticos”. A tarefa deles não é tanto dizer que pessoas, lugares e coisas são desta ou daquela maneira, mas que elas têm uma história narrativa e que estão avançando”.

(Clandinin e Connelly, 2011, p. 193).

A partir do momento que encontrei o fenômeno da pesquisa, e decidi utilizar a investigação narrativa, me preocupei com a questão de como ministrar uma formação a partir dos conceitos e métodos narrativos. Como citado, por Clandinin e Connelly (2011), esta formação não se baseia em questões estáticas, mas dinâmicas, de vida e para a vida de pessoas que estão em constante mudança e transformação. Criando e recriando identidades que se desenvolvem e se fecham a partir das interações sociais que experienciam. Dessa forma, decidi buscar a formação na abordagem (auto) biográfica maneiras de conduzir uma formação que prioriza as experiências e as histórias de vida. Segundo Couceiro (2002) “as histórias de vida influenciam a natureza da formação que se produz, introduzindo mesmo uma ruptura epistemológica no conceito de formação” (p.157). Porque quando temos a liberdade de contar nossas experiências o processo formativo se torna leve, prazeroso e amigável. Estamos narrando as nossas experiências de vida para nossos pares, estamos nos construindo em coletivo para a vida, agindo e reagindo a partir das interações humanas que vivenciamos.

Para Bragança (2011), “As interações humanas vão constituindo a cultura, e a educação consiste na apropriação/recriação desse conhecimento acumulado pela humanidade; nesse sentido, o processo educativo permeia toda a vida humana.” (p.158). Nesse sentido escutar as pessoas, ouvir suas vivências e experiências torna-se pertinente neste processo formativo, pois o objetivo é que todos/as possam aprender em coletivo, partilhando suas histórias e aprendizados, compartilhando e produzindo conhecimentos de vida e para a vida.

“O conhecimento é, assim, uma possibilidade de libertação. A educação coloca-se, dessa forma, como prática social, tanto em sua vertente institucionalizada, como em sua vertente informal.” (Bragança, 2011, p. 158). Sendo a formação o processo que liga a experiência individual as experiências coletivas, proporcionando que o indivíduo possa se “transformar pelo conhecimento” (Bragança, 2011, p. 158).

Para, Aguirre & Porta, (2019),

el enfoque (auto) biográfico-narrativo se nos presentó como camino significativo en lo que respecta a la reconstrucción de experiencias y a la

interpretación de las mismas. Reconstruir, resignificar y cristalizar los sentidos que le atribuyen a dichas experiencias los propios protagonistas y reflexionar en consecuencia tiene una potencialidad metodológica y formativa que enriquece el abordaje de la investigación. (p. 177).

Através deste enriquecimento coletivo, que possibilita o pertencimento, significação e ressignificação de conceitos, modos de agir e atitudes que a formação preserva e respeita a individualidade de cada pessoa, respeitando as diferenças e apresentando novos olhares sobre novas perspectivas e conhecimentos produzidos, "En el relato hilvanado y subjetivante co-formado, los actores, van interpretando y resignificando sus propias experiencias en relación al objeto de estudio." (Aguirre & Porta, p. 177), possibilitando que novas experiências e conhecimentos sejam produzidos e internalizados pelos sujeitos nesse processo de formação..

Segundo Aguirre & Porta (2019) "la pertinencia del enfoque no está dada solamente por la utilización de datos biográficos o personales de los entrevistados, sino por la propia narrativa que se va co-construyendo entre entrevistador y entrevistado." (p. 177), produzindo, todos/as juntos/as materiais condizentes com as experiências compartilhadas, vividas e produzidas em conjunto a partir das vivencias coletivas e individuais de cada um/a.

A tomada de decisão e a entrada no campo da pesquisa

"A vida das pessoas e como elas são compostas e vividas é o que nos interessava observar, participar, pensar sobre, dizer e escrever sobre o fazer e o ir e vir de nossos colegas, seres humanos."

(Clandinin e Connelly, 2011, p.22)

A partir da despedida da minha colega de trabalho/amiga neste meio físico, comecei a pensar que não sabemos quanto tempo temos, não sabemos como será o amanhã e nem se conseguiremos terminar o que começamos hoje, por isso, passei a me importar com a essência das coisas, com o barulho que a vida faz quando estamos em silêncio. Entendi que correr não significa crescer e que às vezes silenciar e pensar nos ajuda a olhar mais adiante e enxergar o que não conseguimos compreender quando estamos envolvidos no processo.

Assim, me distanciei das leituras que vinha realizando, e passei a ler textos que me tocam. Textos que atingem a minha alma e me levam a ressignificar minha existência nesse planeta. Alguns que eu já havia lido anteriormente mas que dessa vez reli com outro olhar, e enxerguei outros sentidos, outras formas de interpretar o escrito, com cosmologias e visões sobre a vida, o mundo e o universo, conseguindo desse modo reiniciar minha experiência como doutoranda.

Aprendi que às vezes é preciso reiniciar e olhar para dentro de si, é preciso parar, respirar e se enxergar, ver para além do olhar, se estamos agindo com o coração, com o que condiz com a nossa luta, nossa essência e com quem queremos ser. É possível ser o que se deseja? Pensando nisso, passei a me desprender do modo homogêneo de fazer pesquisa, deixei para traz alguns autores/as e me inclinei a escrever sobre a vida, as narrativas de vida, as histórias que nos constroem, os ensinamentos, os textos que falam de sentimentos e da vontade de fazer, criar algo diferente, uma formação focada no SER. Na pessoa que irá formar-se nesse Processo Formativo de Formação Pedagógica.

Usei as palavras formar-se, formativo e formação porque entendo que as três palavras compõem uma tríade inquietante, pois a formação a qual entendemos produz material de cunho formativo, o qual possibilita a pessoa formar-se. Porém, se este material não fizer sentido para a vida prática daquela pessoa, de nada adiantará aquele material. É preciso focar em uma formação construída através da experiência dos/as participantes, através da sua vontade e interesse em formar-se e a partir desse interesse construir materiais formativos que visem a formação qualificada, a formação embasada em experiências que façam sentido para as suas vidas.

De acordo com Ney e Dorneles (2024) “Neste sentido, as pesquisas narrativas, [...], contribuem para um novo olhar sobre as nossas investigações e os modos como compreendemos nossa (auto) formação”(p. 167). Assim, decidi não mais produzir uma formação pedagógica para os/as Bolsistas de Apoio e Acompanhamento Pedagógico de Estudantes Indígenas e Quilombolas- APEIQ ingressantes em 2025 e resolvi compor o corpus empírico desta pesquisa a partir de experiências narradas e histórias de vida de bolsistas e estudantes indígenas e quilombolas que atuaram no programa de apoio e acompanhamento pedagógico de estudantes indígenas, quilombolas e seus bolsistas.

Para isso, escolhi dois cursos dentro de um universo de doze cursos ofertados pela Universidade Federal do Rio Grande- FURG no Processo Seletivo Específico para estudantes Indígenas e Quilombolas. Nesse processo são disponibilizados dois editais, um para indígenas e outro para quilombolas, os quais, os cursos são escolhidos pelas comunidades tradicionais.

1. Cursos ofertados no ano de 2025 para ingresso pelo processo seletivo específico para estudantes quilombolas:

Direito	Letras Português- Inglês
Educação Física	Medicina
Enfermagem	Pedagogia
Farmácia	Psicologia
Gestão Ambiental	Química- Bacharelado

Tabela construída a partir do edital disponibilizado na página da COPERSE.FURG.

2. Cursos ofertados no ano de 2025 para ingresso pelo processo seletivo específico para estudantes indígenas:

Administração	Farmácia
Ciências Sociais	Gestão Ambiental
Direito	Medicina
Educação Física	Psicologia
Enfermagem	

Tabela construída a partir do edital disponibilizado na página da COPERSE.FURG.

Dante destes cursos, primeiramente surgiu a vontade de conversar com todos os/as estudantes ingressantes e seus bolsistas, porém, percebi que não haveria pernas para dar passos tão largos assim. Estava atrás do coração da pesquisa e por isso, se ater aos detalhes das narrativas era o meu maior objetivo. Mas como escolher apenas dois cursos? Essa não foi uma questão fácil, porém muito necessária, porque é muito importante dar limites ao objetivo, estipular recortes e se dedicar ao material coletado. Assim, o curso de Pedagogia foi eleito por representar a área da educação, e o curso de Medicina por compor a área das ciências. Escolhi estas duas áreas por achar pertinente que a Educação em Ciências seja representada através da Pedagogia e da Medicina, áreas que compõem e representam o campo do Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências PPGEC da FURG.

Após o recorte, decidi que conversaria com um/uma ex bolsista de cada área e com um/uma médico/a indígena e uma pedagoga quilombola. O curso de pedagogia não foi solicitado pelas comunidades indígenas, por isso não possui estudantes matriculados/as. Já a comunidade quilombola solicitou o curso e estão matriculadas apenas mulheres quilombolas. Diante da decisão tomada, enviei os convites aos/as participantes e para a minha felicidade os/as primeiros/as convidados/as aceitaram participar da pesquisa. O recorte temporal foi traçado a partir do ano de 2017 ao ano de 2022 devido ao meu período de atuação na formação pedagógica desses/as profissionais.

Expliquei como se daria a pesquisa, a metodologia empregada e a ideia de ouvir suas histórias para a partir delas pensar a formação pedagógica dos/as bolsistas de apoio e acompanhamento pedagógico dos/as estudantes indígenas e quilombolas. Dessa forma os/as participantes foram convidados/as para participar de uma conversa que foi realizada de forma online pelo aplicativo (*meet*), sobre a formação pedagógica que haviam participado durante o período de graduação. Nessa primeira conversa, eles/as narraram suas experiências no programa e a inspiração que tiveram a partir dessas vivências para construir suas vidas práticas. Eles/as assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e quando foi perguntado se eles/as gostariam de escolher um nome fictício para as suas narrativas neste trabalho, todos/as unanimemente solicitaram que seus nomes reais fossem citados, pois todos/as querem participar desta história.

Após a realização dessas conversas percebi que ter dado protagonismo a essas vozes me ajudou a encontrar o fenômeno, o coração propriamente dito da pesquisa que estou desenvolvendo. Foi incrível ouvir seus relatos e perceber que de alguma forma a formação pedagógica deixou um pedaço de todos/as em cada estudante que ali esteve, compartilhando experiências, e suas histórias de vida. Adianto que os relatos também dariam um lindo livro, ou um documentário, o qual cito como exemplo “Quando elas se movimentam” documentário produzido pela TV Senado que contou com a entrevista de uma das participantes da minha pesquisa. Saber da existência desse trabalho me deixou muito feliz, pois evidenciou o crescimento de uma das participantes em relação a sua vida prática. E mostrou que eles/as continuam em movimento.

Também ficou combinado que a conversa irá se repetir quando a escrita das narrativas for enviada para que eles/as possam ler e colaborar na escrita (suprimindo ou acrescentando algo que desejarem retirar ou colocar). Dessa forma, mudei a direção da metodologia pensada inicialmente e criei uma forma que fizesse sentido e desse cara e voz aos/as protagonistas da formação pedagógica de apoio e acompanhamento pedagógico dos/as bolsistas e os/as estudantes indígenas e quilombolas. Elaborei a

partir desse novo olhar para a pesquisa conexões de sentido, conversas, encontros. Narrei minhas experiências e enxerguei de fato os/as participantes, aprendi com eles/elas e sei que também deixei um pouco de mim em nossos encontros, onde compartilhamos modos de ser, pensar e agir. Decidi centrar nas histórias das pessoas, suas vivências, experiências e em tudo que eles/elas podem ensinar e o resultado foi maravilhoso.

Reflexões finais: o despertar da investigadora narrativa

“A pesquisa narrativa começa, caracteristicamente, com a narrativa do pesquisador orientada autobiográficamente, associada ao *puzzle* (enigma) da pesquisa, denominado por alguns, como problema de pesquisa ou questão de pesquisa.”

(Clandinin e Connelly, 2011, p. 74)

Neste ínterim, também re-aprendo a utilizar um caderno de campo onde narro diariamente minhas experiências e sentimentos. Confesso que inicialmente senti o desejo de me narrar desde a infância, minhas vivências com a educação e com a vida pessoal que estava acontecendo, desde que conheci o conceito do modo tridimensional não paro de analisar o quanto o utilizamos no dia a dia. Mas fazer recortes é necessário, e nesses momentos de vontade de me narrar, eu escrevo, e deixo guardado, talvez um dia eu deseje contar, mas por agora uso apenas narrar e documentar.

O caderno me incentiva a entrar em uma caixa que não costumava visitar por muitos anos. A minha caixa preta da infância que por vezes é capaz de me levar para lugares desconhecidos, os quais minha maturidade fez questão de me isolar, esquecer algumas passagens. Mas a escrita desses cadernos, me obrigou a escrever essas histórias e a colocar para fora todo e qualquer mal entendido. Me fez enxergar uma criança, que desde muito pequena já criava sonhos e idealizava a própria vida, quando estou com este caderno, me desloco por este espaço tridimensional e acesso a infância, a minha pesquisa, a vida adulta, os filhos, e tantas outras lembranças.

Estão todos eles ali, reunidos dentro daquele caderno de capa verde que ganhei do Grupo de Pesquisa Narrativa em 25 de maio de 2022. Um caderno que traz na capa a seguinte frase: “Um caderno para não nos calarmos sobre nós mesmas/os”. Um caderno que me possibilita narrar a minha história e juntar partes do quebra - cabeças de uma vida inteira. O caderno e a pesquisa em andamento seguem juntando lembranças, leituras, experiências e pedaços de uma vida, a qual uma pesquisadora narrativa desperta de um estado mental de enxergar o meio e passa a (enxergar- sentido) este meio, objetivando interferir neste ambiente como o seu fazer acadêmico, e é por meio de leituras e experiências que me encontro com a pesquisa narrativa, com meu fenômeno desnudado e não mais idealizado, mas um fenômeno real, que me coloca para pensar sobre quem sou e o que quero/ devo ser e ensinar.

Esse processo metodológico de encontrar as peças que faltam dentro e fora de mim, me colocou para pensar sobre minhas experiências na escola, no trabalho, e no meu fazer diário. Me trouxe lembranças, cheiros, momentos, talvez arquivados na memória, mas esquecidos no dia a dia. Experienciei o processo trimendisional o qual menciona Clandinin e Connelly (2011), por vezes me perdendo nas lembranças da ida até a escola (na infância), até os momentos em que encontrava minha colega de trabalho na cadeira de Seminário em Educação em Ciências (no programa de pós-graduação), onde compartilhavamos um chimarrão enquanto assistímos as apresentações dos/as colegas

de sala e também conversávamos sobre nossas pesquisas, nossos desejos e o quanto essa experiência era produtiva para o nosso trabalho e nossas vidas. Todas essas lembranças estavam ali, sentada na mesa da cozinha comigo e eu ia até elas e voltava para o caderno.

Senti vontade de narrar esse processo metodológico do meu despertar narrativo porque experienciei esta busca pelo sentido, a insegurança pelo certo e o errado, a necessidade de tirar a vida de caixas, e o processo de não mais negligenciar meus desejos e necessidades. Decidi me respeitar e produzir uma pesquisa que faça sentido para a vida, a minha vida e a vida de todos/as que estiverem vivenciando este processo formativo, o qual me enche de orgulho e faz meus olhos brilhar ao narrar sobre essa pesquisa. Penso que este é o caminho, o caminho do meio, o mais leve e contínuo possível. O caminho em que me respeito e digo: Agora vou fazer isso! Porque a partir das minhas vivências e experiências isso é o que me faz sentido/ me faz sentir que cresci e aprendi.

Neste texto tive a intenção de demonstrar como o processo de despertar para a pesquisa narrativa pode ser apavorante e ao mesmo tempo gratificante. Apavorante porque a Pesquisa Narrativa coloca por terra todos os conceitos aceitos e validados para construir uma estrutura formada por sentimentos, anseios e dedicação. Ela coloca a baixo a sensação de segurança e alicerça a dúvida, a curiosidade e a vontade de conhecer e descobrir mais sobre aquela pessoa, aquele tema. É gratificante no sentido de que produzir uma Pesquisa Narrativa não consiste apenas em quantificar respostas ou somar conceitos, mas sim, entender o que foi dito, experienciar o vivido e poder aprender com as experiências uns dos outros. Nesse contexto, não existe resposta quantificável, certa ou errada, existem apenas pessoas transformando as vidas umas das outras através das suas experiências. Confesso que essa é a parte em que mais me identifico com a Pesquisa Narrativa e a formação na abordagem (auto) biográfica. Pois me interesso pela vida das pessoas e seus interesse. Me interesso pelos sentidos e significados que as pessoas produzem, me interesso pelo SER na sua tamanha infinitude.

Referências bibliográficas

- Aguirre, J. y Porta, L. (2019) “La formación docente con rostro humano. Tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa”, en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 29, vol. 1 – en./jun. 2019, pp. 161-181. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.
- Bragança, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. Educação, Porto Alegre, v 34, n2, p 157-164, maio/ago. 2011.
- Clandinin, D. Jean; Connelly, F. Michael. Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa. Uberlândia : EDUFU, 2011.
- Clandinin, D. Jean; Connelly, F. Michael. Pesquisa Narrativa – Experiência e História em Pesquisa Qualitativa. Tradução ILEEL/EFUU. Uberlândia: EDUFU. 2015
- Couceiro, Maria do Loreto Paiva. O porquê e o para quê do uso das histórias de vida. In MALPIQUE, Manuela. Histórias de Vida. Porto: Campo das Letras, 2002. p.155-160.
- Godoy, Rossana; Ribeiro, Tiago. Chuva de estrelas: entre metáforas e narrativas para sentir/ pensar caminhos investigativos desde nossas ancestralidades. Educação Unisinos. v.25, 2021.
- Hall, Stuart, 1932-2014. A identidade cultural na pós- modernidade. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- Quando elas se movimentam. Susana Lira. Documentário exibido pela TV Senado em 08/03/2025.



Ribeiro, Tiago. Por uma alfabetização sem cartilha: narrativas e experiências compartilhadas no Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita da UNIRIO. Rio de Janeiro, 2019.

Ney, Lilian da Silva; Dorneles, Aline Machado. Narrativas para além da palavra. Revista Momento-diálogos em educação, v. 33, n.3, p. 163-183, set./dez., 2024.

Notas

¹ Doutoranda do Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências- PPGEC da Universidade Federal do Rio Grande FURG. Técnica Administrativa em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Rio Grande- FURG, atuando como Pedagoga Educacional na Pró- reitoria de Assuntos Estudantis- PRAE/FURG. Integrante do Grupo de Pesquisa Tramas Narrativas na Educação. Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande- FURG, graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista UNIP e História licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande- FURG. E-mail: keliavila@furg.br.

² Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Pós-doutora em Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires. Doutora em Educação em Ciências. Professora do Programa de Investigação Narrativa e (Auto) biográfica do Doutorado em Educação da Universidade de Rosario (UNR), Argentina. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências – PPGEC. Líder do Grupo de Pesquisa - Tramas Narrativas na Educação. 3. Pesquisa aprovada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, através da Chamada CNPq Nº 26/2021-Apoio à Pesquisa Científica, Tecnológica e de Inovação: Bolsas no Exterior, que visa fortalecer o processo de consolidação de redes na internacionalização das pesquisas e intervenções em Educação. Email: lidorneles26@gmail.com.

³ Mestrado em Educação pelo Programa de Pós- Graduação em Educação PPGEDu da Universidade Federal do Rio Grande- FURG. Título da dissertação “A cultura como pedagogia: uma análise das representações sobre o universo infantil nas tirinhas de histórias em quadrinhos da turma do Snoopy. (2017).” A pesquisa foi construída e fundamentada a partir da abordagem teórico-metodológica dos Estudos Culturais e os conceitos utilizados foram: Representação, Identidade, Cultura, Poder e Governo.

ENTRE CRISÁLIDA Y MARIPOSA: EL PROCESO DE TESIS DOCTORAL COMO TRANSFORMACIÓN VITAL DESDE LA INVESTIGACIÓN AUTOBIOGRÁFICO NARRATIVA

BETWEEN CHRYSALIS AND BUTTERFLY: THE DOCTORAL THESIS PROCESS AS A VITAL TRANSFORMATION THROUGH AUTOBIOGRAPHICAL-NARRATIVE RESEARCH

ENTRE CRISÁLIDA E BORBOLETA: O PROCESSO DE TESE DE DOUTORADO COMO TRANSFORMAÇÃO VITAL A PARTIR DA PESQUISA AUTOBIOGRÁFICO-NARRATIVA

Mara Elisabet Moreyra¹

Resumen

Este artículo narra y analiza, desde una perspectiva autobiográfica narrativa, el recorrido formativo subjetivo de mi proceso de inicio y finalización del Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Enmarcado en el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y la investigación autobiográfica narrativa, realicé un análisis interpretativo de los registros producidos en mi diario (auto)etnográfico, concebido como un dispositivo de escritura reflexiva sostenida durante los años de formación.

Este proceso permitió reconstruir los sentidos subjetivos que se entrelazan en el "detrás del telón" de una tesis doctoral y dio lugar a cinco dimensiones emergentes que configuran la construcción de mi identidad como investigadora: las concepciones sobre el ser investigadora, la dimensión vincular y afectiva, la reflexividad continua, la co-construcción del proceso investigativo y la construcción de una voz propia como investigadora novel.

Estos hallazgos constituyen un aporte significativo al campo de la formación de investigadores/as, especialmente a la línea de investigación sobre pedagogía de la formación doctoral, al visibilizar la trama subjetiva, situada y relacional que configura los trayectos de quienes se forman en la investigación.

Palabras clave: investigación autobiográfica narrativa; formación doctoral; identidad en investigación; reflexividad.

Abstract

This article narrates and analyzes, from an autobiographical narrative perspective, the subjective formative journey of my process of beginning and completing the PhD in Humanities and Arts with a specialization in Educational Sciences at the National University of Rosario Argentina. Framed within the interpretive paradigm, the

qualitative approach, and autobiographical narrative research, I conducted an interpretative analysis of the records produced in my (auto)ethnographic journal, conceived as a device for sustained reflective writing throughout the years of doctoral training.

This process enabled the reconstruction of the subjective meanings interwoven in the "behind the scenes" of a doctoral thesis and led to the emergence of five analytical dimensions that shaped the construction of my identity as a researcher: conceptions of being a researcher, the affective and relational dimension, continuous reflexivity, co-construction of the research process, and the development of a personal voice as a novice researcher.

These findings represent a significant contribution to the field of researcher training, especially within the line of inquiry into the pedagogy of doctoral education, by making visible the subjective, situated, and relational fabric that underlies the trajectories of those being formed in research.

Keywords: autobiographical narrative research; doctoral training; research identity; reflexivity.

Resumo

Este artigo narra e analisa, a partir de uma perspectiva autobiográfica narrativa, o percurso formativo subjetivo do meu processo de início e conclusão do Doutorado em Humanidades e Artes com menção em Ciências da Educação Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Inserido no paradigma interpretativo, na abordagem qualitativa e na pesquisa autobiográfica narrativa, realizei uma análise interpretativa dos registros produzidos em meu diário (auto)etnográfico, concebido como um dispositivo de escrita reflexiva sustentada ao longo dos anos de formação.

Esse processo permitiu reconstruir os sentidos subjetivos que se entrelaçam nos "bastidores" de uma tese de doutorado e deu origem a cinco dimensões emergentes que configuraram a construção da minha identidade como pesquisadora: concepções sobre ser pesquisadora, a dimensão vincular e afetiva, a reflexividade contínua, a co-construção do processo investigativo e a construção de uma voz própria como pesquisadora iniciante. Esses achados representam uma contribuição significativa para o campo da formação de pesquisadores/as, especialmente na linha de pesquisa sobre pedagogia da formação doutoral, ao tornar visível a trama subjetiva, situada e relacional que configura as trajetórias de quem se forma na pesquisa.

Palavras-chave: pesquisa autobiográfica narrativa; formação doutoral; identidade na pesquisa; reflexividade.

La crisálida: origen, impulso y asombro

Algo en lo que siempre creí, pero a lo que hasta ahora no he sabido dar nombre: la sospecha de que todos los seres humanos tenemos al menos una oportunidad de realizar un cambio de ciento ochenta grados para adquirir nuestra forma más auténtica [...] la primera crisálida también tuvo que soñar sus alas (Montfort, 2019, p. 8).

Esta cita del libro *El sueño de la crisálida* fue el punto de partida de este artículo. Cuando la leí, algo se iluminó en mi interior. Palabras que daban sentido al recorrido que venía transitando, a la necesidad de narrarlo, de comprenderlo desde la experiencia vivida. Cambios, capacidad de transformación, sueños, crisis, desilusiones, duelos, milagros, fuerte renacer... palabras que sobresalían de aquellas páginas y como una danza, comenzaron a entrelazarse con reflexiones sobre mi proceso de investigación. Recordé a Mancovsky (2022) una de las precursoras de la línea de investigación de la pedagogía de la formación doctoral, cuando se refiere al concepto de "relatos vitales", en el sentido de confesiones que conducen a un proceso de introspección subjetiva que indaga en qué les sucede a los doctorandos cuando vivencian ese proceso de formación y a sus directores en ese proceso de acompañamiento. También, rememoré a Sarlé (2003), cuando piensa la investigación cualitativa como un proceso con avances, retrocesos y etapas recursivas. En esta misma línea, resonó en mí una clase de uno de los seminarios del doctorado, en el que, el Dr. Luis Porta, compartió una reflexión: es el sujeto quien está en constante movimiento y cambio, por lo tanto, la investigación jamás puede ser estática, sino inherente al proceso subjetivo de investigación.

En este sentido, el investigador no es un extranjero del propio proceso de investigación, va aprendiendo y desaprendiendo en este proceso recursivo en el que, más que resultados obtiene aprendizajes. Más que "hacer investigación narrativa", quien investiga, por su condición autobiográfica propia es narrativa, por lo que, el cúmulo de experiencias, vivencias, sucesos, crisis, sueños, proyectos que lo atraviesa, tiñe también a la investigación. Esto que "le pasa" y "vivencia", forma parte de sus propios procesos de aprendizajes y desaprendizajes, que va tejiendo y retroalimentando su investigación. Por lo que, es clave que canalice y reflexione sobre sus impresiones, sensaciones, dificultades, decisiones, ideas, sentimientos y emociones en el diario de investigación.

En este proceso de "vivir, contar, recontar y revivir" (Clandinin y Connelly 2013, p.14), puntualizo concretamente en la construcción del objeto de estudio de esta investigación permeable constantemente por los avatares del contexto sociocultural y en la subjetividad de quien investiga, la validación del yo personal en términos de Bochner (2019), sus propios significados, resignificaciones, interpretaciones, aprendizajes y re-aprendizajes, experiencias vivenciadas, historias narradas; tejidos que, la investigación biográfico narrativa permite poner en escena, corriendo el telón y habilitando cuestionar a la ciencia social ortodoxa, que pondera una manera de "hacer ciencia", una "ciencia objetiva", "generalista" y universal, silenciando el ser y estar en el mundo del sujeto. En este sentido, para Bolívar y Domingo (2006) la investigación biográfica narrativa dio un giro hermenéutico en las ciencias sociales, a modo de transgresión metodológica de los usos tradicionales en la investigación, configurándose nuevas líneas de investigación y objetos de estudio hasta entonces inaccesibles, abriendo el campo a otras formas de reflexión oral y escrita que utiliza la experiencia personal.

En esta línea, me autorizo a compartir el siguiente análisis interpretativo sintético sobre mi formación en investigación, como aquella primera crisálida que dio sus primeros pasos, aún sin alas, impulsada por el asombro y la necesidad de transformación.

Tejiendo sentidos desde la investigación autobiográfico narrativa

A partir de la elección de este camino metodológico, la investigación autobiográfica narrativa me permitió analizar mi propia trayectoria formativa, develando los sentidos profundos sobre cómo se va configurando mi identidad profesional como investigadora en relación a la comunidad académica de pertenencia. Este enfoque [biográfico-narrativo] ofrece un marco conceptual y metodológico que permite analizar aspectos esenciales del desarrollo de una sociedad a partir del acercamiento íntimo con la complejidad de la vida, de la acción humana y social (Bolívar y Domingo, 2006). Sin embargo, tal cual como establecen Porta, Aguirre y Ramallo (2018), el enfoque (auto)biográfico-narrativo, no debe ser considerado sólo como como un método sino como otra forma de conocer, que le permite a quien investiga experimentar el proceso de investigación como narrativa; es decir, éste no es externo a dicho proceso ni la investigación está por fuera de quien investiga. En este sentido, lo reconoce, valida sus circunstancias, sus experiencias, su voz, lo distingue como parte de la trama misma que investiga.

Este último aspecto refiere a una de las renuncias que integra la investigación narrativa (Yedaide y Porta, 2017), desistir de diferenciar al investigador de los otros sujetos de la investigación, si bien conoce la metodología e intenta construir conocimientos, es parte de esa misma trama que está intentando interpretar. Esta renuncia junto a las demás que señalan dichos autores: abdicar de sostener que el conocimiento es neutral, objetivo o puede generalizarse, pretender la unicidad de la verdad a partir de la utilización de criterios de validez tradicional y exacerbar el protagonismo de lo metodológico, nos invitan a sumergirnos en perspectivas descoloniales que habilitan la convivencia de enfoques y metodologías. Reconoce, además, que el conocimiento es situado, por lo tanto, no puede separarse de su comunidad y contexto (Yedaide y Porta, 2017).

En esta línea, utilizo mi memoria como medio y mi diario (auto)etnográfico como una herramienta de registro de sucesos críticos. Estos últimos, interpretados en los términos de Woods (1997) refiriéndose a aquellos momentos y episodios sorprendentes que tienen consecuencias significativas para el cambio y desarrollo personal del individuo, ya sea a nivel interno, reflejando su propia historia personal o externo, en el contexto social en el que se encuentra.

La subjetividad del investigador se materializa en el proceso de registro de sus propias significaciones, en poner en palabras lo que le pasa, narrarse a sí mismo, sus sentidos y experiencias en un instrumento de investigación clave, el diario (auto)etnográfico (Porta, Aguirre y Ramallo, 2018). A diferencia de un diario de campo, el registro (auto)etnográfico habilita describir y analizar la experiencia subjetiva reconociendo la implicancia y las vivencias de quien investiga durante el proceso de investigación (Aguirre y Porta, 2019). Otros términos como bitácora, diario de campo, cuaderno de trabajo (Yuni y Urbano, 2006) es el documento que lo acompaña permanentemente y documenta sus propios procesos de investigación. Porta, Aguirre y Ramallo (2018), avanzan hacia una definición más precisa y amplia, al referirse al diario

(auto)etnográfico, que se diferencia de un diario de campo, porque recupera lo que el investigador va sintiendo, no sólo en el momento del trabajo de campo, sino a lo largo del proceso de investigación, implicando una aproximación metacognitiva de quien investiga sobre sus propios procesos de aprendizajes.

El proceso de análisis e interpretación cualitativa se centró en los registros producidos durante la escritura de mi diario (auto)etnográfico, una bitácora reflexiva que me acompañó a lo largo de todos los años del doctorado. En sus páginas escribí emociones, preguntas, conflictos, intuiciones, desilusiones, avances y hallazgos. A esta narrativa se sumaron intercambios epistolares con mi directora y colegas pares, participaciones a eventos científicos, situaciones vividas con mi entorno familiar en relación a la investigación, el proceso de trabajo de campo y diversas decisiones de ajustes de mi proyecto de tesis.

Para el análisis, opté por una lectura interpretativa, apoyada en la reflexividad, que me permitió identificar categorías emergentes y núcleos temáticos surgidos del propio material autobiográfico. En este proceso, la voz en primera persona no fue solo un recurso expresivo: se convirtió en una herramienta metodológica y epistémica, capaz de sostener el hilo que da sentido a todo este recorrido.

Para el análisis e interpretación del trabajo de campo, utilicé el software MAXQDA 2020, que además de permitir el análisis cualitativo de datos, incorpora el recurso del "diario del investigador", funcionando como un e-portfolio reflexivo. Esta herramienta digital complementó mi diario (auto)etnográfico en papel, permitiéndome registrar experiencias, decisiones y emociones a lo largo del proceso. El cruce entre ambos dispositivos, analógico y digital, potenció mi mirada reflexiva y posibilitó la identificación de las cinco dimensiones que atravesaron mi proceso de formación como investigadora.

Estas dimensiones, lejos de ser lineales, se entrecruzan, dialogan y se tensionan en múltiples momentos de la trayectoria: *concepciones sobre ser investigadora, dimensión vincular y afectiva, reflexividad continua, co-construcción del proceso investigativo y construcción de la voz como investigadora*:

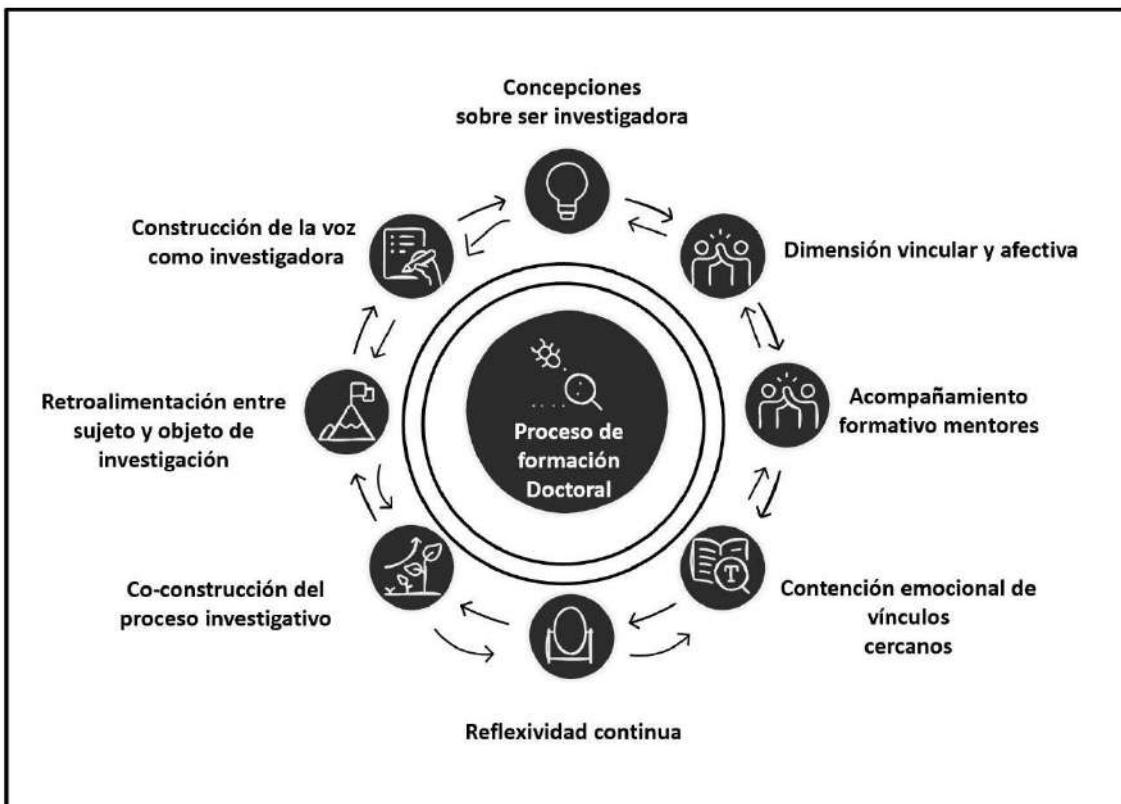


Figura 1. Esquema del proceso subjetivo: tesis doctoral. Fuente: elaboración propia con Napkin IA.

Concepciones sobre ser investigadora

En mis primeros años como estudiante de Ciencias de la Educación, la investigación no formaba parte de mis planes de vida. Más allá del interés por algunos trabajos académicos, la idea de "hacer ciencia" me resultaba ajena, incluso inaccesible. ¿Cuándo empezó a tener otro sentido?

El origen de esta historia me remite al año 2015. Cursaba la Licenciatura en Ciencias de la Educación cuando vi un folleto sobre becas del CIN. En ese momento, fue más una motivación económica que el deseo de investigar lo que me impulsó a interesarme en postular a esa beca (...) Tiempo después pude formar parte del CONICET a través de una beca doctoral. (FR-I)

Ese primer impulso me llevó a rencontrarme con una de mis profesoras de Didáctica I, quien luego sería mi directora de tesis, mi querida "Pato". A partir de una conversación informal, me invitó a sumarme a uno de sus proyectos sobre conocimiento didáctico del contenido de profesores en la universidad. Aunque el tema despertó mi curiosidad, sentía que no tenía herramientas suficientes. La percepción de no estar preparada me acompañó desde el inicio:

Aún no había terminado la carrera y sentía que no estaba lista, que me faltaban conocimientos para investigar o ver como posibilidad laboral este campo (...) ¿Será la investigación para mí? Me suena a ser muy difícil. (FR-II)

Esta tensión entre el deseo de aprender y la sensación de insuficiencia ha sido ampliamente reconocida en los estudios sobre identidad investigadora emergente. Según Flores (2023), en regiones como el Nordeste Argentino, la trayectoria de quienes inician en investigación se configura en un entramado marcado por desigualdades estructurales, centralismo institucional y limitadas oportunidades formativas. En este sentido, este tipo de posibilidades desde organismos prestigiosos educativos y de investigación que brindan sistema de becas, habilita a crear esas oportunidades que no formaban parte del imaginario individual y se convertirían en alternativas de formación. Desde este lugar, ser investigadora no era un *destino natural*, sino una *apuesta situada, sostenida* a partir de iniciativas de financiamiento a la investigación de estas otras instituciones.

Mi experiencia visibiliza que la formación en investigación no se reduce a la adquisición de saberes metodológicos, sino que implica un proceso atravesado por lo vincular, lo político y lo institucional. En mi caso, el acompañamiento cercano de mi directora fue clave para contrarrestar esas inseguridades iniciales:

Pato confió en mí desde el principio. Me enseñó todo lo que sé sobre la investigación, se tomó el tiempo de acompañarme e integrarme al grupo de investigación, dándome lugar a crecer y ver posibilidades que hasta ese momento no las veía; empezar este camino con una de mis profesoras favoritas fue de verdad un milagro investigativo. (FR-VII)

Desde el interior del país, con recursos limitados y muchas dudas, empecé a construir una idea distinta sobre lo que significa investigar. A través del registro en mi diario, fui transformando esa mirada, habilitándome a pensar que sí era posible. El diario se convirtió en herramienta y refugio. La literatura especializada también señala este aspecto. Como destaca Castelló (2021) las concepciones iniciales sobre ser investigador suelen estar cargadas de idealizaciones que se desarman progresivamente a medida que se transita el oficio en comunidad; esas concepciones forman parte de la construcción de su propia identidad y es fundamental el habilitar a los investigadores noveles un grado mayor de participación en las decisiones en el oficio de esas comunidades científicas. En mi caso, esas representaciones se fueron reconfigurando a través del hacer, del vínculo y de la escritura científica junto a mi directora y colegas del equipo.

Este proceso también se expresó especialmente en la construcción del problema de investigación, del marco teórico y del encuadre metodológico de mi tesis doctoral, centrada en la construcción del Conocimiento Didáctico Tecnológico del Contenido (CDTC) de profesores universitarios noveles en carreras de la salud, en tiempos de pandemia “COVID-19”. El intercambio con mi directora y con los referentes del equipo de investigación me permitió trabajar los intereses iniciales en interrogantes, revisar

decisiones metodológicas y sostener una actitud de apertura al replanteo permanente del proceso investigativo.

Así, esta dimensión revela cómo la construcción del rol de investigadora no fue lineal ni predeterminada, sino una conquista situada, tejida entre encuentros, dudas, escritura y acompañamiento.

Dimensión vincular y afectiva

Uno de los aspectos más significativos de mi trayecto formativo fue el encuentro con las personas que lo marcaron. Fue mi directora quien me abrió las puertas al grupo de Investigación Conocimiento y Formación Docente (CyFoD), dirigido por mi querida profesora Mayte, referente en el campo de la Didáctica y el Curriculum a nivel regional, nacional e internacional. Tiempo después, ella también sería mi directora de beca doctoral. Ingresar a este equipo significó para mí un verdadero proceso de transformación:

Comenzar y continuar formándome con un equipo de investigación de colegas pares, experimentados y expertos, a mis ojos, gigantes investigadores [...] Todo era nuevo, desafiante y a veces difícil de llevar el mismo ritmo o entender el lenguaje científico que manejan. (FR-VII)

La dimensión vincular afectiva no solo estuvo presente en los vínculos con quienes me formaron, sino también con familiares, en las amistades con colegas pares que surgieron en ese camino, con quienes compartí tiempos, aprendizajes, dificultades en el proceso de investigar. Estas relaciones marcaron no solo mi permanencia en el mundo académico, sino también mi deseo de continuar investigando. Como señala Flores (2023), las trayectorias investigativas se configuran en un entramado de apoyos vinculares que sostienen a quienes inician. Demuth, Sánchez, Alegre y Moreyra (2023) lo reconocen como contextos de influencia que forman parte de la construcción de la identidad profesional docente de profesores universitarios, en el que se comparte la cultura de investigación, académica entre docentes e investigadores experimentados y principiantes. Diaz-Bazo (2021) refiere a esos espacios como microcontextos de formación de comunidades de prácticas que los doctorandos van integrando junto a otros investigadores, colegas pares y construyen los procesos de culturalización profesional. Agrego que justamente se destacan como un entorno afectivo que funciona como una red de contención que incide en la motivación, la permanencia y el bienestar de quienes transitan procesos formativos intensos como el doctoral. Esta dimensión afectiva me permitió comprender que investigar también es habitar esas comunidades.

Co-construcción del proceso investigativo

La investigación durante el trabajo de campo no fue una labor solitaria. Desde el trabajo con docentes noveles, las entrevistas, la observación no participante de sus clases, el análisis curricular de documentos didácticos y de aulas virtuales de las asignaturas, todo

se constituyó en clave de co-construcción. Las personas participantes accedieron a revisar las transcripciones, devolvieron comentarios, ampliaron sentidos. Este ida y vuelta fue dando forma al estudio, modelando sus decisiones. Como sostiene Klein y Myers (1999), el conocimiento en investigaciones interpretativas se construye en la interacción con otros.

En este sentido, cada docente construye y reconstruye los relatos de su propia vida y su trayectoria profesional en el marco de contextos particulares; lo relevante aquí son los mundos vividos por los entrevistados, los sentidos que le asignan y las lógicas argumentativas que expresan (Elgue y Sallé, 2014). En este sentido, ya el propio equipo de investigación se encontraba trabajando con esta lógica de retroalimentación en las investigaciones cualitativas.

Cuando en las reuniones con el equipo, explicaban e insistían en este ida y vuelta en el trabajo de campo con nuestros sujetos de investigación, no lo terminaba de ver viable, porque sentía que no iban a acceder a revisar las transcripciones de las desgravaciones. Sin embargo, me fueron devolviendo comentarios, ajustando lo que consideraban y eso me sorprendió. (FR-VII)

Trabajar con profesores noveles me permitió identificar el valor de su mirada. Intuía que había algo en sus prácticas que merecía ser recuperado, y eso motivó una postura de respeto y apertura:

Quizás (ellos y yo) no somos inexpertos en el sentido de 'privados de experiencia', sino que traemos formas singulares de hacer docencia que son distintas. (FR-VIII)

Este enfoque dialógico se extendió a todas las instancias del trabajo de campo: los viajes a Corrientes, las entrevistas, la grabación y escucha de clases:

Me veo allí, en el colectivo, repasando mis guiones, pensando cómo sería encontrarme nuevamente con ellos, qué me dirían. (FR-IX)

Desde esta perspectiva, la investigación se convirtió en una práctica situada y compartida, donde los vínculos, las condiciones contextuales y mi propia biografía se entrelazaron en la construcción de conocimiento. Mi investigación fue, desde el comienzo, una experiencia colectiva que me fue transformando mientras intentaba comprenderla.

La reflexividad continua

Particularmente, el sujeto que investiga se ve transformado por el propio campo, no vuelve a ser el mismo (Rockwell, 2009) si se permite realizar un proceso metacognitivo constante sobre esos procesos que le atraviesan. Justamente, Gessaggi (2016) especifica que el mismo campo va moldeando la investigación y la va llevando por caminos que a

priori no estaban planificados ni previstos. Pensando en los procesos de investigación, Arfuch (2016), plantea una reflexión más que acertada:

No es un camino definido de antemano, sino más bien un andar que articula diversos enfoques en el intento de pensar la complejidad de nuestro tiempo y sus desafíos, no solo para la enseñanza sino también para la vida (p.235)

En esta línea, esa reflexividad continua se visibilizaba en revisar objetivos, marcos teóricos, diseño metodológico, de la propia tesis, entendiendo justamente que el conocimiento es situado (Díaz Barriga, 2003), no puede escindirse de su contexto, se construye y reconstruye en y por él; por lo tanto, la toma de decisiones y reconfiguraciones en el proyecto de investigación eran inminentes.

Concebir a la tesis como un punto de partida, más que de llegada, puesto que, con ella se abren un abanico de posibilidades de crecimiento, ha sido una de las grandes batallas internas. En el plano de lo simbólico, comprenderla como una representación que comprime y da a conocer sintéticamente procesos arduos, difíciles, complejos y transformadores vividos por quien la escribe, crea y recrea. Esto se vincula con los procesos de reflexión en la práctica investigativa, la reflexión sobre la acción y reflexión en la acción (Schön, 1987, 1992), puesto que, no solo reflexionamos sobre nuestras acciones una vez que terminan, de forma retro o prospectiva, sino que también lo hacemos en el mismo instante en el que la estamos desarrollando.

En este sentido, hay una diferenciación entre la reflexión ocasional y la que se constituye como una práctica, puesto que, la segunda es "métodica, se convierte en una rutina, es regular y no espontánea, requiere de un sujeto reflexivo que hace de su práctica una práctica reflexiva" (Steiman, 2020, p. 96).

En este nuevo e incierto escenario contextual (investigar en tiempos de pandemia COVID-19), intentaba resolver de alguna manera estos obstáculos. Alvarez de Barrios (2020) en un estudio que pretende analizar el impacto de la resiliencia en los doctorandos ante la pandemia y las nuevas alternativas de aprendizaje que ésta habilita, señala que, estos difíciles cambios contextuales brindan la posibilidad de poder reflexionar sobre este proceso de transición entre la preocupación excesiva y la incertidumbre, a la búsqueda permanente de construir aprendizajes de la crisis que se vivencia. En este sentido, la resiliencia posibilita una actitud de vida diferente, en el cual las personas a pesar del desánimo, trabajan en superar las adversidades.

Esto ilustra el proceso personal que me encontraba experimentando: nuevos interrogantes, repreguntas y el reconocimiento de dificultades en mi investigación. Reconocía que el plan de trabajo inicial era demasiado amplio y genérico, por lo que requería una redefinición específica. Junto a mis directoras, definimos focalizar la muestra en docentes noveles de las carreras de Ciencias de la Salud de la Facultad de Medicina (Universidad Nacional del Nordeste), con el propósito de indagar cómo se configuraba su CDTC y sus prácticas pedagógicas en carreras de alta carga horaria destinada a la práctica profesional, que durante la pandemia fue sufriendo cambios en

relación a la virtualización de la enseñanza. Además, considerando su profesión de base, estos profesores, estaban enfrentando la crisis sanitaria desde su rol profesional en los sistemas de salud. Esta reorientación implicó ajustar los objetivos de investigación, los supuestos de partida y el diseño metodológico, de modo que el proyecto visibilizara con mayor precisión la complejidad y singularidad del escenario contextual del conocimiento y las prácticas docentes. Tras diversas gestiones administrativas institucionales, la readecuación fue aprobada.

Este momento marcó un punto de inflexión en mi proceso formativo: la reflexividad dejó de ser solo un ejercicio introspectivo para convertirse en una práctica epistemológica que transformaba el propio hacer investigativo. A través de la escritura de la tesis y del diálogo con mis directoras y colegas, logré comprender que revisar, modificar y reorientar no significaba un retroceso, sino una forma de asumir la investigación como un proceso vivo, flexible y situado, en el que, las decisiones metodológicas se entrelazan con los aprendizajes personales.

Esta necesidad de reflexionar debe ser enseñada a quienes se inician en la tarea de investigar. Es por ello que acuerdo con Preissle y DeMarrais (2019) sobre la importancia de enseñar la reflexividad en la investigación cualitativa. Estas destacan que la reflexividad es central en la práctica de la investigación. Sin embargo, es algo que para los estudiantes puede ser un desafío tanto aprenderla como también practicarla. Especifican que debemos entender la reflexividad como una práctica de estudio y documentación que el investigador lleva a cabo durante su investigación. Sostienen que la reflexividad está íntimamente relacionada con la reflectancia y la recursividad. Esta última es definida como un trabajo continuo de ir y venir, de ida y vuelta a lo largo del proceso de investigación, entiéndase durante la selección, la colección y el análisis en un proceso espiralado. Mi vivencia confirma esa mirada: mirar hacia atrás, revisar y volver a reescribir el proyecto fue parte de ese movimiento espiralado y formativo.

Construcción de la propia voz como investigadora

En la medida en que avanzaba con la investigación, también se fortalecía mi voz. Esa que sucumbía en los primeros ensayos de escritura científica, que dudaba en los primeros congresos, que se silenciaba frente a miradas de otros. La fui entrenando, moldeando, autorizando. Como plantea Aldrin (2015), la voz didáctica se construye en la interacción con otros, en la reflexión compartida, en la valentía de darse permiso para hacerse escuchar y equivocarse. Hoy reconozco esa voz no como producto final, sino como posibilidad en permanente construcción. Una voz que acompaña, que se compromete y que también aprende.

Además, Aldrin afirma que “el yo necesita del otro para convertirse en individuo, lo que hace hincapié tanto en el yo como en el otro” (p. 8). Así, cuando nos reunimos en conversaciones didácticas, cuando habitamos los espacios de formación en investigación entre los más experimentados y los recién llegados, cuando compartimos nuestras experiencias de enseñanza en comunidad, estamos también configurando un nuevo

entorno de crecimiento, de aceptación y reconocimiento mutuo, que es indispensable para que esa voz didáctica emerja con fuerza y autenticidad.

En mi caso, cada intercambio con colegas, cada observación compartida, cada feedback recibido fue parte de ese proceso de construcción. Mi identidad como investigadora, en esos primeros años, se nutrió justamente de esos vínculos, de ese entramado colectivo que me habilitó a pensarme como alguien que puede enseñar, acompañar y dejar huella. Entendí que investigar no es llegar a una meta, sino transitar un camino. Que el proceso vale tanto o más que el resultado. Que cada obstáculo, cada pausa, cada renuncia, también tejía sentidos. “Metamorfosis” fue la palabra que resonó entonces. Y con ella, la certeza de que estaba construyendo mis propias alas.

Esas alas me permitieron acompañar a otras personas, luego de finalizar la carrera doctoral. Comencé a dirigir tesis, a formar parte de tribunales evaluadores, a acompañar trayectorias formativas desde otro lugar. Comprendí que el rol de quien orienta una investigación también se transforma, se aprende, se construye con cada experiencia. Hoy me reconozco en esa práctica: cuidadosa, reflexiva, artesanal. Y entiendo, como sostiene Blanchard-Laville (2021), que la investigación es un proceso íntimo y personal, y que el acompañamiento debe poder reconocer a ese “otro” con sus propios deseos, intereses, tiempos y motivaciones, que requiere guía, no imposición de formas y estilos de hacer ciencia.

Hoy, mi voz didáctica se ha fortalecido. Ya no soy aquella estudiante que sentía que le faltaban herramientas. Hoy me reconozco y me encuentro en este nuevo rol de acompañar a otros a investigar y cocrear entornos para la ciencia, un proceso hecho de aciertos, errores, aprendizajes compartidos. De experiencias encarnadas en las que fui creciendo con otros.

Reflexiones finales abiertas: el jardín, la crisálida y el vuelo

Este recorrido narrativo (auto)etnográfico me permitió resignificar el trayecto doctoral como una experiencia profundamente transformadora. A través del análisis de mi diario, las dimensiones emergentes que sistematicé no solo dieron cuenta de los saberes construidos, sino también de los modos en que fui habitando el oficio de investigar desde el cuerpo, la palabra, el deseo y los otros.

Investigar fue, y sigue siendo, una forma de transformarme. Lo fue en las tormentas y en los hallazgos, en los vínculos y en las lecturas, en los encuentros y las ausencias. La tesis en sí misma fue una crisálida, un jardín y una posibilidad, que en realidad representa mi ser investigador dentro de una comunidad de prácticas en investigación. Aprendí que cuidar ese jardín interior y colectivo es condición para que las mariposas se desarrolle. Como expresa la frase que me acompañó todo este tiempo: “El secreto no es correr detrás de las mariposas, es cuidar el jardín para que ellas vengan a ti” (Quintana como se citó en Bonells, 2020).

Estas vivencias, a la vez complejas y movilizantes, configuraron una comprensión más profunda del proceso de investigación y del acompañamiento formativo. Hoy, desde una mirada retrospectiva, reconozco las huellas que dejaron en mí quienes fueron mis

mentoras y formadoras. Estas me posibilitan hoy desempeñarme como investigadora y directora de tesis con sensibilidad, compromiso y una conciencia cada vez más clara de la dimensión humana de ese rol. Comprendo que cada acompañamiento es singular, artesanal y profundamente humano.

Coincido con Blanchard-Laville (2021) en que la investigación es una experiencia íntima y personal, y que la pedagogía de la formación doctoral debe asumir esa condición. Acompañar no es solo enseñar encuadres teóricos, metodologías, sino habitar un espacio de cuidado compartido, de escucha activa, de sostén mutuo. Es crear las condiciones para que otras personas también puedan soñar sus propias alas, desde sus propios deseos, motivaciones, tiempos y estilos de aprendizaje.

Mancovsky y Colombo (2022) subrayan la importancia de construir relaciones de horizontalidad en los procesos formativos, alejándose de lógicas individualistas o competitivas tan presentes en el ámbito académico. Acompañar, entonces, también implica una responsabilidad ética y pedagógica: se trata de crear condiciones reales para que cada persona pueda transitar la investigación desde su propia voz, en su propio tiempo y con su propia trama.

Así, la formación doctoral y la tesis no solo me permitieron construir conocimiento, sino también construir mi propia identidad como investigadora y asumir un rol que abraza la tarea de formar y acompañar a quienes inician su propio vuelo investigativo. Al fin y al cabo, se trata de ese jardín que cultivamos, con hechos más que palabras, vínculos y decisiones; es el lugar donde florecen nuevas preguntas, nuevas búsquedas, nuevos sueños, nuevos vínculos.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, J., & Porta, L. (2019). Sentidos y potencialidades del registro (auto)etnográfico en la investigación biográfico-narrativa. *Linhos Críticas*, 25, e20077. Epub 09 de junho de 2019.<https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.20077>
- Aguirre, J., & Porta, L. (2021). La formación doctoral desde coordenadas biográficas y profesionales. *Narrativas de académicos(as)* de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(91), 1035-1059. Epub 13 de diciembre de 2021. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000401035&lng=es&tlang=es.
- Alvarez de Barrios, A. (2020). Doctorandos en resiliencia ante la pandemia y las nuevas alternativas de aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 12 (4), 407-410.
- Arfuch, L. (2016). *Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites*. Fondo de Cultura Económica.
- Bénard Calva, S. & Cols. (2019). *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. Cap. 3, "Dos ejemplos clásicos" Ya es hora: narrativa y el yo dividido Bochner, A. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Blanchard-Laville, C. (2021). *Pedagogía de la formación doctoral*. Octaedro.
- Bochner, A. P. (1997). It's about time: Narrative and the divided self. *Qualitative Inquiry*, 3(4), 418-438.
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2006). *Narrativas de vida y formación*. Narcea.

- Bonells, J. E. (2020, 5 de agosto). *Frases célebres sobre el jardín y la naturaleza*. Jardines sin fronteras. <https://jardinessinfronteras.com/2020/08/05/frases-celebres-sobre-el-jardin-y-la-naturaleza/>
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2013). *Investigación narrativa: Experiencia y historia en investigación cualitativa*. Editorial de la Universidad de Antioquia.
- Castelló, M. (2022). Escritura e identidad en contextos de investigación. *Revista Literatura y Lingüística*. (46), 29-59.
- Demuth P., Sánchez E., Alegre, M., y Moreyra M. (2023). Los conocimientos y las identidades docentes universitarias: de construcciones múltiples y devenires variados. En *Identidad docente: entre miradas teóricas, contextos y prácticas*. (Coord. Varela, Hamui Sutton, Romero Lara Demuth Mercado). Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México. 1er. Ed. Pp 1-262.
- Díaz Barriga, F. (2003). *El currículo: fundamentos y tendencias*. McGraw-Hill Interamericana.
- Díaz-Bazo, C. (2021). La pedagogía doctoral: Una mirada al ecosistema de formación en tres programas doctorales en Perú. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(91), 1061-1086. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000401061&lng=es&tlang=es.
- Elgue, M., & Sallé, M. (2014). Narrativas biográficas y experiencias formativas de los docentes universitarios. *Revista de Educación y Pedagogía*, 26(66), 57-72.
- Flores, M. L. (2023). Trayectorias de formación de investigadores en el noreste argentino: condiciones pedagógicas y políticas. *RAES - Revista Argentina De Educación Superior*, (27), 127-143. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/article/view/1749>
- Gessaghi, V. (2016). *Tramas y textos. El sentido de investigar en educación*. Editorial Biblos.
- Klein, H. K., & Myers, M. D. (1999). A set of principles for conducting and evaluating interpretive field studies in information systems. *MIS Quarterly*, 23(1), 67-93.
- Mancovsky, V., Colombo, L. (2022). Pedagogía de la formación doctoral: ¿Quiénes son los otros en la elaboración de una tesis?; Universidad de Málaga; Márgenes; 3; 1; 1-2022; 105-114
- Mancovsky, V. (2022). Epílogo ¿Confesiones? Breves reflexiones para reconocer el género literario vital. En Mancovsky (Ed.), *Pedagogía de la formación doctoral: Relatos vitales de directores de tesis*. (1, pp.1-167). Editorial Biblos, Saberes y Prácticas.
- Montfort, V. (2019). *El sueño de la crisálida*. Grijalbo.
- Porta, L., Aguirre, M., & Ramallo, M. (2018). Escritura científica y narrativas biográficas. El diario (auto)etnográfico en la investigación cualitativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 8(2), 54-69.
- Preissle, J., & DeMarrais, K. (2019). *Investigación cualitativa: Tradiciones, conceptos y usos*. Siglo XXI Editores.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 11-34.
- Schon, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Schon, D. A. (1992). *Educando al profesional reflexivo*. Paidós.
- Steiman, C. (2020). La reflexión como práctica. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 91-108.



Woods, P. (1997). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.

Yedaide, M., & Porta, L. (2017). Narrativa, mundo sensible y educación docente. *Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas*, 19(1), 41-53.

https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-94902017000100004&lng=es&tlang=es.

Notas

¹ Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación, por la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Facultad de Humanidades y Artes. Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Nordeste. Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Nordeste. mara.moreyra@comunidad.unne.edu.ar

EL LABORATORIO DEL MANGAKA:
LOS TESTIMONIOS DE LA ESCRITURA DE AKIRA TORIYAMA Y HIROHIKO
ARAKI

THE MANGAKA'S LABORATORY:
THE TESTIMONIES OF THE WRITING OF AKIRA TORIYAMA AND
HIROHIKO ARAKI

O LABORATÓRIO DO MANGAKÁ:
OS TESTEMUNHOS DA ESCRITA DE AKIRA TORIYAMA E HIROHIKO ARAKI

Diego Hernán Rosain¹

Resumen

La narratología es una disciplina que ha excedido con creces al campo meramente literario y el ámbito de la historieta no es ajeno a ella. Es habitual hoy en día no sólo dar con manuales sobre la morfología del cómic, sino también instructivos y tutoriales de cómo crearlos. La industria del manga –es decir, la historieta de origen japonés– ha crecido exponencialmente en las últimas décadas y hoy en día es posible contar con el testimonio de *mangakas* (escritores de manga) de renombre que comparten sus experiencias y conocimientos sobre la laboriosa tarea de serializar una historia en este formato. En el siguiente trabajo, analizaremos y cotejaremos dos testimonios de artistas de manga consagrados: Akira Toriyama (*Dr. Slump* y *Dragon Ball*) y Hirohiko Araki (*JoJo's Bizarre Adventure*). Daremos cuenta no sólo de los procesos, herramientas y recursos narrativos que hacen al manga, sino también de los fundamentos que, según estos *mangakas*, hacen que una historieta tenga éxito.

Palabras clave: narratología; manga; manual; Akira Toriyama; Hirohiko Araki.

Abstract

Narratology is a discipline that has far exceeded the purely literary field, and the realm of comics is no stranger to it. Nowadays, it is common not only to find manuals on the morphology of comics but also guides and tutorials on how to create them. The manga industry –that is, japanese-origin comics– has grown exponentially in recent decades, and today, it is possible to access the testimonies of renowned *mangakas* (manga writers) who share their experiences and knowledge about the laborious task of serializing a story in this highly engaging format. In this study, we will analyze and compare the testimonies of two acclaimed manga artists: Akira Toriyama (*Dr. Slump* and *Dragon Ball*) and Hirohiko Araki (*JoJo's Bizarre Adventure*). We will examine not only the processes, tools, and narrative resources that define manga but also the fundamental principles that, according to these *mangakas*, determine the success of a comic.

Keywords: narratology; manga; manual; Akira Toriyama; Hirohiko Araki.

Resumo

A narratologia é uma disciplina que ultrapassou em muito o campo meramente literário, e o universo das histórias em quadrinhos não é alheio a ela. Hoje em dia, é comum encontrar não apenas manuais sobre a morfologia dos quadrinhos, mas também guias e

tutoriais sobre como criá-los. A indústria do mangá –ou seja, os quadrinhos de origem japonesa– cresceu exponencialmente nas últimas décadas, e atualmente é possível contar com os testemunhos de *mangakás* renomados (escritores de mangá) que compartilham suas experiências e conhecimentos sobre a árdua tarefa de serializar uma história nesse formato tão envolvente. Neste trabalho, analisaremos e compararemos os testemunhos de dois artistas consagrados do mangá: Akira Toriyama (*Dr. Slump* e *Dragon Ball*) e Hirohiko Araki (*JoJo's Bizarre Adventure*). Examinaremos não apenas os processos, ferramentas e recursos narrativos que definem o mangá, mas também os fundamentos que, segundo esses *mangakás*, fazem com que uma história em quadrinhos seja bem-sucedida.

Palavras-chave: narratologia; mangá; manual; Akira Toriyama; Hirohiko Araki.

*A Roberto Jesús Sayar,
cuyas interpretaciones siempre guían mi manera de leer historieta.*

Introducción

En las últimas cuatro décadas de la Argentina, ha aflorado el interés por la cultura, la historia y la industria del entretenimiento niponas debido a un paulatino y complejo proceso de apertura, difusión y expansión de Japón en distintos ámbitos mundiales por medio de políticas estatales y empresariales conocidas como *soft power* (Hernández Pérez, 2017), así como también debido a numerosas operaciones locales en torno al campo de la historieta nacional y foránea (Labra, 2024). Sin embargo, el vínculo que une a la Tierra del Sol Naciente con la Argentina inicia mucho antes con las primeras inmigraciones de japoneses a fines del siglo XIX y comienzos del XX y se consolidan y asientan posteriormente a la Segunda Guerra Mundial en las décadas de 1950 y 1960 (Onaha, 2011). En paralelo a los esfuerzos de inmigrantes japoneses y personas *nikkei* –descendientes de japoneses nacidos en tierra extranjera– por promover y transmitir sus tradiciones y costumbres en asociaciones civiles y culturales entre sus sucesores e individuos de otras etnias interesadas en esta comunidad en particular, es en la década de 1970 y particularmente en los '80 que, debido a la publicación y circulación ilegal y, en algunos casos, plagiada de historietas, así como también a la transmisión esporádica de series animadas niponas en la televisión abierta (Rodríguez, 2021), comenzaría un fenómeno de masiva curiosidad e interés en conocer más sobre esta cultura oriental por parte de un sector no menor de la sociedad argentina que iría aumentando con el transcurso de los años. Este proceso complejo configuró una serie de imaginarios (Castoriadis, 1997 y 2002) sobre la cultura japonesa que el manga y el *anime* contribuyeron a consolidar y que, como toda construcción imaginaria, resulta problemática: construidas a partir de fórmulas genéricas de larga data, tópicos fuertemente arraigados, personajes estereotipados y distintas genealogías en las que se circunscriben, las tramas de manga y *anime* han fomentado y cristalizado las representaciones no siempre acertadas que en Occidente, y en particular en la Argentina, los sujetos han manifestado sobre Japón y sus habitantes en torno a conceptos como el de "gestualidad", "cuerpos", "muerte", "honor", entre otros.

A partir del nuevo milenio, el campo universitario habilitó distintos espacios y actividades que permitieron la incorporación de la historieta y la animación japonesa como área de vacancia tanto para la oferta en el dictado de clases, así como en calidad de grupos de investigación. Como afirma Álvaro Fernández Bravo:

Los estudios de literatura sudamericana y asiática se encuentran apenas en formación, aunque la presencia de Asia en la cultura latinoamericana no es nueva. [...] el mundo asiático ejerció una atracción poderosa como materia de representación simbólica en el marco de las sucesivas (y oscilantes) olas cosmopolitas de la cultura latinoamericana. (2015, p. 53).

En la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires podemos mencionar el seminario de grado dictado en 2010 a cargo del Dr. Alberto Silva titulado "Historia de la literatura japonesa", el seminario de grado dictado en 2019 a cargo de la Dra. Sabrina Riva y el Prof. Facundo Giménez titulado "El cómic en guerra. Sobre las representaciones gráficas de la Guerra Civil Española y la Segunda Guerra Mundial", el seminario virtual dictado en 2021 a cargo de la Dra. Paula Hoyos Hattori "La literatura japonesa en el mundo: fuentes, críticas y traducciones (siglos XI al XX)" y la creación de la cátedra de Edición de Historietas coordinado por Pablo Canalicchio y Néstor Labbé para la carrera de Edición, así como los Coloquios de Humanidades y Ciencias Sociales sobre Culturas y Consumos Freaks "Frikiloquio" que se llevaron a cabo en tres oportunidades. Desde 2015, en la Universidad Nacional de La Plata se organiza el Congreso Universitario de Historietas a cargo del "Grupo de lectura y estudio de historietas 'Rorschach'". La licenciatura en Estudios Orientales de la Universidad del Salvador no sólo brinda herramientas para el abordaje de los estudios sobre Japón, sino que también fomenta actividades y eventos propicios para el estudio del cómic y la animación japonesa.

Por último, como afirma Fernández Bravo, "existen huellas de una presencia del mundo asiático y su literatura en lo que sería América Latina desde el siglo XVII y esta presencia se extiende hasta la actualidad, aunque el número de traducciones directas sólo se incrementó en años recientes" (2018, p. 56). Entre los nombres de lectores y traductores en sentido amplio de literatura asiática que el autor destaca están Domingo Faustino Sarmiento, Leopoldo Lugones, Juan L. Ortiz, Jorge Luis Borges, Joaquín V. González, Victoria Ocampo, Álvaro Yunque, Juan José Saer, Tamara Kamenszain, Liliana Ponce, Alberto Laiseca, Carlos Godoy, Fernanda Laguna, Francisco Garamona, César Aira, Ariel Magnus y Eduardo Berti. Más específicamente, Fernández Bravo rescata los trabajos de traducción de Roberto Kazuya Sakai, Fernando Tola, Carmen Dragonetti, Hilario Fernández Long, Alverto Silva, Miguel Ángel Petrecca, Daniel Durand, Oliverio Coelho, Kim Un-Kyung, Sun-me Yoon, Mirta Rosenberg y Laura Crespi. Editoriales actuales especializadas en publicaciones académicas han demostrado un reciente interés en añadir a sus catálogos bibliografía sobre Japón; es el caso de Adriana Hidalgo que en su colección "Archivos orientales" publica libros de Michitarō Tada, Maurice Pinguet y Julián Varsavsky, así como Eterna Cadencia, Ediciones Chapita, Gog y Magog Ediciones y También El Caracol publican libros de autores clásicos nipones.

Como afirman Laura Fuentes y Kevin Peláez,

El manga se ha convertido con el tiempo en un objeto de estudio, después de que la crítica manga naciera durante la segunda mitad de los años sesenta. Tesis, libros, artículos y manuales sobre la historia del manga, y las características de su industria y del medio en sí han ido publicándose en masa tanto dentro del país como fuera de este. Destaca aquí el primer gran trabajo sobre manga realizado en Occidente por Frederik Shodt, publicado en inglés en 1986 y titulado *Manga! Manga!: The World of Japanese Comics*, con prólogo del mismísimo Osamu Tezuka. El interés por el mercado estriba en muchos casos de sus peculiaridades, pues en

Japón sigue perdurando el formato clásico de publicación del manga en revistas. (2024, p. 42).

Los estudios culturales en la Argentina comienzan a sistematizarse a fines de la década del '60 y principios de los '70, habilitando los estudios sobre historieta nacional e internacional (Vázquez, 2010). En materia de cómic, los primeros trabajos relevantes a citar son *La historieta en el mundo moderno* (1970) de Oscar Masotta, *Para leer al Pato Donald* (1971) del argentino Ariel Dorfman y el belga Armand Mattelart y *Leyendo historietas. Estilos y sentidos de un arte menor* (1977) de Oscar Steimberg; mientras que el campo se consolida a partir de los 2000 con los aportes de investigadores como Laura Vázquez y Mónica Kirchheimer quienes crearon el "Área de Narrativas Dibujadas: Historieta, Humor Gráfico y Animación" afincado en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y organizaron el Congreso Internacional "Viñetas Serias" en 2010 y 2012. Por otra parte, los primeros textos universitarios sobre manga y *anime* en la Argentina surgen a partir de los 2000; entre ellos, podemos citar la tesis titulada "Anime y Manga" (2003) de Mariela Carril, Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de Buenos Aires y conductora del programa "El club del anime" emitido por el canal de cable Magic Kids entre 1998 y 2005.

La industria erigida a nivel global en torno al cómic japonés –de ahora en más llamado "manga"– y sus adaptaciones en series u otros formatos animados audiovisuales –de ahora en más llamados "*anime*"– ha generado tal impacto en sociedades tan distantes a la nipona en múltiples aspectos que ha resultado en la aparición de sujetos con características homólogas a pesar de las diferencias étnicas, etarias y culturales, a saber: los *otaku* (Álvarez Gandolfi, 2024). Una de las características determinantes entre los *otaku* es el estrecho vínculo emocional y sentimental que desarrollan en torno a sus consumos de preferencia; es por ello que una persona *otaku* busca llevar su fanatismo por el manga y el *anime* a distintos aspectos de su vida. Si bien existen distintos grados de fanatismo y no todo consumidor de producciones niponas se autopercibe *otaku* (Herrera, 2017; Perillán, 2020), muchas personas que han leído manga o visto *anime* se han sentido interpeladas por este tipo de narraciones, entre ellos muchos escritores actuales. Si, como ha demostrado Beatriz Sarlo en *El imperio de los sentimientos* (1985), la novela semanal fue la forma popular de acercarse a la literatura y satisfacer una necesidad de ficción por parte de una población lectora en el momento en que se crea el mercado literario, entonces en la actualidad el consumo de manga y *anime* fue otra forma masiva de satisfacer la misma necesidad, pero ya en un momento en que se creaba el mercado de la historieta y la animación. Si bien el manga y el *anime* son considerados desde un punto de vista empresarial como mercancías pensadas para su comercialización y en torno a los cuales se generan otros productos comercializables conocidos como *merchandising* –esto es videojuegos, figuras coleccionables, álbumes de música, entre otros–, en su condición primaria se tratan de narraciones llevadas a cabo en un código o formato particular, pensadas para ser disfrutadas por un público consumidor virtual y cuyos autores contemplan a la literatura como una fuente privilegiada de inspiración durante su proceso creativo de producción (Horno López, 2017; Heredia Pitarch, 2018). El hecho de que gran parte de los textos considerados literarios, mangas y *anime* puedan ser determinados como géneros narrativos permite que las apropiaciones, cruces e intercambios entre unos y otros tanto de argumentos como de recursos o herramientas narrativas sean asiduos y flexibles por medio de procesos de decodificación y recodificación. Muchos *mangakas*, es decir, dibujantes y guionistas de manga, reconocen que emplean la literatura como una de sus fuentes de

inspiración a la hora de idear sus historias; así lo deja asentado Hirohiko Araki, autor de *JoJo's Bizarre Adventure* (1987-actualidad) en *El arte de hacer manga – Teoría y práctica*, obra a abordar en el siguiente trabajo, según quien: "Admiraba las historias ambientadas en lugares misteriosos de todo el planeta, ya fueran reales, como en los diarios de viaje del aventurero Naomi Uemura, o imaginarias, como en *La vuelta al mundo en 80 días* de Julio Verne, y deseaba crear historias en escenarios parecidos" (2024, p. 204). Más aún, un procedimiento habitual implementado por los agentes del campo cultural de la historieta que permite elevar el cómic en particular al estatuto de "noveno arte" es la estantificación (Reggiani, 2010), la cual consta de incorporar elementos propios del campo de la literatura, como pueden ser ciertos paratextos o aspectos materiales, como recursos desplegados con el fin de dotar de prestigio sus viñetas; pero que también se solapa con los esfuerzos de determinados agentes por exhibir, consumir, interpretar y analizar al cómic por sus rasgos literarios, ya sea al nivel de los diálogos, ya sea al nivel de los argumentos, las estructuras o los recursos narrativos implementados.

En el siguiente trabajo, analizaremos dos casos de manuales sobre manga escritos por figuras de renombre de la industria del entretenimiento nipón. Para ello, aplicaremos un abordaje proveniente de la narratología (Altamiranda, 2021, pp. 7-8) con el fin de reconstruir la visión que cada *mangaka* posee sobre la historieta como código privilegiado para contar una historia. Esta visión, lejos de ser única y efectiva, entra en discusión con otras posibilidades y testimonios que circulan dentro del mercado, por lo cual el contraste entre estos dos ejemplos será crucial para determinar qué concepción sobre la tarea del dibujante y guionista de historieta se quiere divulgar y, a su vez, cuáles se buscan objetar y rechazar.

El mangaka: artista, figura mediática y sujeto (sobre)exploitado

Los *mangakas*, es decir, los autores, dibujantes y guionistas de historieta japonesa, suelen ser personajes públicos un tanto particulares. Si bien la industria del cómic nipón se encarga legalmente de resguardar la privacidad y los intereses de sus artistas "fetiche", es cierto también que algunas de estas figuras tienen un vínculo con su lectorado que, ante los ojos occidentales, resulta cuanto menos raro o extravagante. Autores como Sui Ishida (*Tokyo Ghoul*) y Koyoharu Gotōge (*Kimetsu no Yaiba*) usan pseudónimos neutros para mantener oculto su género; Hiromu Arakawa (*Fullmetal Alchemist*) modificó su nombre de pila, Hiromi, a su versión de varón ya que es poco frecuente ver a una *mangaka* mujer escribir historias *shōnen*, es decir, enfocadas en un público masculino adolescente (Santiago, 2013, pp. 174-182), aunque existen casos bien conocidos como los de Rumiko Takahashi (*Ranma ½* e *Inuyasha*) o Shinobu Ōtaka (*Magi: The Labyrinth of Magic*) quienes han escrito este tipo de historias sin la necesidad de ocultar o cambiar su género. Más llamativo es el hecho de que muchos *mangakas* realizan apariciones públicas o videos con el rostro parcial o totalmente cubierto por algún accesorio, como en el caso de Hideaki Sorachi (*Gintama*), quien suele utilizar una máscara de mono, o Kōhei Horikoshi (*Boku no Hīrō Akademia*), a quien se lo ve con tapabocas y a veces lentes de sol.

Muchos y particulares son los motivos que llevan a los *mangakas* a tomar estas decisiones; algunas de ellas pueden resumirse en los problemáticos niveles de fanatismo que los lectores pueden alcanzar hacia sus escritores "fetiche", cuestiones de *marketing*, timidez, inseguridades personales o meramente por el simple hecho de no querer ser vistos. Esto a veces resulta en la creencia de que los *mangakas* son artistas recelosos de sus colegas, personas introvertidas y hurañas que no gustan de socializar ni de compartir sus experiencias con otros. Sin embargo, esto está lejos de ser cierto y hay

casos de *mangakas* no sólo extrovertidos, sino también caritativos y generosos que no dudan en compartir sus conocimientos sobre el campo de la historieta.

Akira Toriyama (*Dr. Slump* y *Dragon Ball*) y Hirohiko Araki (*JoJo's Bizarre Adventure*) son dos *mangakas* que cuentan con una larga trayectoria y gozan de fama y reconocimiento internacional. Lectores de todo el mundo conocen sus historias y personajes y sus mangas han sido adaptados al *anime*, cuentan con sus propios videojuegos y mucho *merchandising* de sus franquicias a la venta. A pesar de todo el éxito cosechado, Toriyama y Araki siempre se comportaron con una humildad envidiable y han dejado manuales que pueden ayudar a los artistas aficionados que buscan emprender su recorrido y desarrollar un estilo único.

En el siguiente trabajo analizaremos los libros en los que cada autor despliega su experiencia y da cuenta de sus saberes sobre el ámbito de la historieta. Debido a mi formación, nos detendremos particularmente en los aspectos narrativos y ficcionales de estas guías y aludiremos a las cuestiones visuales o estéticas sólo en los casos que consideremos necesarios. Si bien el código de la historieta implica desarrollar dos habilidades que se entremezclan y cohabitán constantemente –estas son el dibujo y la escritura–, en esta oportunidad haremos hincapié en los elementos discursivos y textuales del formato cómic. El objetivo que nos proponemos es el de reconstruir las características que, según cada autor, hacen a un manga de éxito en números de venta y consagración por parte de un público lector teniendo por referentes sus propios recorridos y trayectorias que, en cada oportunidad, niegan y desacreditan otras maneras de escribir y dibujar historietas. Si cada postulado o tratado sobre qué es correcto o adecuado a la hora de hacer manga es una delimitación y configuración de un perímetro sobre el trabajo del artista que enuncia, veremos en qué medida los testimonios de Toriyama y Araki dejan zonas de análisis sin explorar, así como también censuran o cancelan otros modos y estilos de escritura.

Caminos paralelos: las trayectorias de Toriyama y Araki en la *Weekly Shōnen Jump*

Tanto Toriyama como Araki hicieron carrera como *mangakas* en la exitosa revista *Weekly Shōnen Jump*, editada por Shūeisha y enfocada en un público adolescente masculino. Dice José Andrés Santiago sobre esta publicación:

En 1968 la famosa editorial Shūeisha presenta la revista *Shōnen Jump*, que no tardará en convertirse en uno de los semanarios más importantes de todo el país y con mayor tirada, y cuya publicación todavía continúa. La *Weekly Shōnen Jump* ha sido, durante muchos años, el semanario japonés con mayor tirada y la revista de cómic más vendida del mundo. (2013, p. 107).

En el circuito de publicación de manga dentro del archipiélago, tanto Shūeisha como la *Shōnen Jump* son palabras mayores; pocas editoriales son capaces de hacerles frente y equipararlas en números de ventas. Entre ellas podemos mencionar a Kōdansha y Shōgakukan, quienes concentran gran parte de la emisión de manga en Japón.

La publicación de un *mangaka* por parte de la *Weekly Shōnen Jump* puede iniciar de distintas formas. La más habitual es que un historietista envíe distintos trabajos a editores de una *mangazashi*, es decir, revistas gruesas de papel barato como la *Jump* que contienen aproximadamente veinte historietas diferentes de unas veinte a treinta páginas cada una. Su reducido precio propicia que se consuman como si fuesen un periódico. Si los editores deciden publicar alguna de las historietas, saldría en una de las revistas semanales. En cada *mangazashi* viene una encuesta de opinión que rellenan los

lectores y la envían a la editorial para crear un *ranking* de popularidad. Los editores escuchan a los lectores y, si dicen que algo es bueno, le siguen pidiendo más material al *mangaka*. Si la serie termina teniendo mucho éxito, se edita en formato *tankobon*, es decir, tomos recopilatorios. Y, si finalmente se convierte en un fenómeno masivo, puede editarse en formatos más grandes o "de lujo" y se planifica alguna adaptación en formato *anime*. Este fue el camino que, según Héctor García, siguió Akira Toriyama: "envió algunas historietas a Weekly Shōnen Jump que no gustaron mucho a los lectores hasta que empezó con *Dr. Slump*, con la que tuvo su primer éxito. Después, con *Dragon Ball*, batiría todos los récords, a día de hoy se han vendido más de 150 millones de tomos solo en Japón" (2018, p. 159).

Otro modo de ingresar en la *Jump* es por medio de concursos y convocatorias realizadas por la revista. Este fue el caso de Araki, quien asegura que "La única manera que tenía por aquel entonces para entrar en la industria era ganar un concurso en alguna revista de manga *shonen* [...]. Todos los años durante la época de vacaciones, dibujaba y enviaba una nueva obra, pero en el mejor de los casos veía mi nombre entre los finalistas, jamás entre los ganadores" (2024, p. 19). Araki comenzó su carrera antes de los dieciséis años y, aún así, debió publicar varios mangas antes de alcanzar el estrellato a partir de 1987 con *JoJo's Bizarre Adventure*: primero, con *Poker Under Arms* ganó el segundo lugar del Premio Tezuka en 1980 organizado por la *Shōnen Jump*, quedando el primer lugar desierto (2024, pp. 33-41); sin embargo, los editores supusieron que ese no sería buen material para una serie, por lo cual sólo existió en forma de *one shot* (2024, p. 87). Más tarde, llegaría *Cool Shock B.T.* entre 1982 y 1983, la cual sería finalmente cancelada por los editores debido al bajo número de ventas (2024, pp. 25, 30-31 y 89-93).

La figura del editor es central para la industria del manga, ya que muchas veces funciona de nexo entre el artista, la editorial y el público consumidor. Al respecto dice José Andrés Santiago:

Por lo general, en el proceso de creación de un manga interviene, además del autor y sus ayudantes, un editor, que participa y colabora junto con el artista desde los estadios iniciales del desarrollo de la obra. Sólo cuando la línea argumental y los personajes están perfilados y cuentan con la aprobación del editor, el equipo artístico inicia el trabajo. Los ayudantes, bajo la supervisión del maestro, son responsables de diferentes actividades como abocetado, entintado, desarrollo de fondos o colocación de tramas. La aportación final de artista varía considerablemente de unas publicaciones a otras [...]. La labor última de un editor, que tutora a unos pocos *mangakas*, es la de aconsejar y apoyar a los artistas bajo su tutela. Con el paso del tiempo, aparte de servir de vínculo entre la editorial y el autor, puede terminar por convertirse en ayudante, ama de casa, sicólogo y amigo de este. Algunos editores continúan con un *mangaka* a lo largo de toda su vida profesional, desde sus inicios y primeras obras hasta su consagración como artista de primer nivel. (2013, p. 128)

Existen *mangakas* que capitalizan y productivizan su experiencia para crear mangas autorreferenciales y así brindar su visión de la industria de la historieta nipona. Muchos de ellos escogen priorizar la ficción y estructurar sus historias según las convenciones de algún género de manga como en el caso de *Bakuman* de Takeshi Obata y Tsugumi Ōba, quienes construyen su argumento en base a los preceptos del *shōnen*. Otras series, como *Una vida errante* de Yoshihiro Tatsumi y *Tokyo Days* de Taiyō Matsumoto, proponen una mirada más autobiográfica o, si se quiere, al menos con mayor verosimilitud y cercanía a la realidad de la industria y la labor del *mangaka* que, en muchas ocasiones, no es tan

feliz y agradable como se cree². Sobre este último punto, afirma Héctor García: "El mangaka es el autor de manga y siempre vive bajo una gran presión. Sobre todo los que escriben en mangazashis semanales, pues tienen que tener listas unas 20 páginas por semana. Normalmente, el editor y el mangaka forman un dueto inseparable que trabaja día y noche para terminar a tiempo la siguiente entrega" (2018, p. 158).

Si de testimonios se trata, no podemos dejar de mencionar *Manga Michi* de Fujiko Fujio A., pseudónimo utilizado por Motoo Abiko, uno de los creadores del legendario *Doraemon*, donde rememora sus años de juventud, su encuentro con Hiroshi Fujimoto y cómo conformaron equipo. Este manga escrito entre 1977 y 1982 fue un referente para muchos autores de la generación de Toriyama y Araki, quienes volcaron sus propias experiencias en los manuales que veremos a continuación.

Manga-comprensión para grandes y chicos: *Taller de manga* de Akira Toriyama

Es común ver a autores de renombre realizar metarreflexiones sobre sus procesos de escritura creativa, sobre su concepción de lo literario y cómo escribir un buen relato. En algunos casos, estos pensamientos o consejos adoptan la forma de decálogos, como en los casos del "Decálogo del perfecto cuentista" de Horacio Quiroga, los dos decálogos recopilados en *Ser escritor* de Abelardo Castillo, el "Decálogo del escritor sarcástico" de Marcelo Birmajer o los "Once consejos para creadores de textos brevísimos" de Ana María Shúa. Algunos textos resultan mucho más complejos que un punteo de indicaciones, como las *Clases de literatura: Berkeley, 1980* (2013) de Julio Cortázar, *La trastienda de la escritura* (2019) de Liliana Heker y las *Once tesis para la escritura de ficción* (2024) de Guillermo Martínez.

Ya sea que estén escritos de manera coloquial o técnica, que estén pensados para un lector-autor amateur o uno especializado, o bien que escatimen o brinden información más o menos útil, se debe tener en cuenta que estos textos no sólo tienen un valor por lo que dicen o buscan enseñar, sino también por la concepción que transmiten sobre qué es la literatura y qué hace que un texto narrativo funcione. En ese sentido, es poco relevante si los escritores mienten o dicen la verdad acerca de sus herramientas y técnicas de escritura; aquí es más importante qué idea sobre lo literario manejan y desean legar a los futuros artistas. Además, es clave comprender que muchos de estos manuales parten de fundamentos propios de la narratología. Esta disciplina de los estudios literarios tiene su origen en dos trabajos de Tzvetan Todorov, a saber: *Teoría de la literatura* (1965) y *Gramática del Decamerón* (1969). A partir de allí, muchos libros sobre los componentes y elementos mínimos de una narración se han escrito, como la *Teoría de la narrativa. Una introducción a la narratología* (1985) de Mieke Bal. Sin embargo, la narratología no es una disciplina privativa de la literatura, sino que se extiende a cualquier formato o soporte que habilite y permita contar una historia, entre ellos la historieta³.

Podemos concluir, entonces, que los decálogos, instructivos y manuales de escritura creativa son manifiestos que cada autor despliega sobre los modos adecuados o correctos de pensar la literatura y la escritura de ficción, los cuales a su vez convergen o disienten con muchos otros, iluminándolos u opacándolos. Esto mismo puede decirse de los dos manuales de manga sobre los que hablaremos a continuación.

En 1984, previamente a la serialización y éxito a nivel mundial de *Dragon Ball*, Akira Toriyama publicó junto a Akira Sakuma un libro titulado *Hetappi-manga kenkyūjo*⁴, traducido en 1996 como *Taller de manga* y editado por Planeta De Agostini. El libro está pensado para un público infantil que desea dar sus primeros pasos en la escritura y

dibujo de historieta japonesa, es por eso que el lenguaje que usa es coloquial y la estructura adopta la forma de clases o cursos. Además, el manual está narrado en formato manga, no sólo porque se lee en el sentido oriental de lectura de derecha a izquierda, sino porque cuenta también con versiones caricaturizadas de Toriyama y Sakuma las cuales le hablan a un *alter ego* del lector o directamente rompen la cuarta pared; este formato de enseñanza a través del manga o el *anime* es muy frecuente y popular en Japón, demostrando dar buenos resultados pedagógicos⁵. En la introducción, los editores declaran que el libro:

no se trata de una historia; se trata de una obra de referencia, una clave interesante para entender muchos aspectos relacionados con el manga, en Japón y en España. El *Taller de manga* reúne lo que es un libro sobre comic, un manual para aprender a dibujar, una obra juvenil y, además, la firma de un autor famoso. (1996, p. 5).

Si bien a lo largo del manual se prioriza un tono desenfadado y cómico, detrás del humor que atraviesa cada página figura información clara y precisa sobre aspectos visuales y/o narrativos del manga; sin embargo, el manual tampoco oculta sus intenciones de formar a principiantes, por lo cual sólo pretende explicar breve y superficialmente conceptos básicos. Aun así, la editora Ana María Meca explica y aclara algunas diferencias entre el cómic occidental y el manga a tener en cuenta antes de la lectura del libro para comprender algunas decisiones tomadas por Toriyama, entre ellas el sentido de lectura del libro, la cantidad de páginas que sugiere para un manga, el tiempo ralentizado de la narración e incluso el vínculo estrecho entre el *mangaka* y el editor de una revista.

El libro se divide en cuatro secciones: "Taller de manga", "Toriyama manga school", "Informe del taller de manga" y "Cómo dibuja Toriyama sus personajes". Cada vez que el lector abre el libro en cualquier parte podrá acceder fácilmente a una de las clases propuestas, las cuales cuentan con ejemplos y contraejemplos. La primera sección consta de trece clases y hay un orden progresivo de complejidad y dificultad en cada una, las cuales aparecen en el siguiente orden: construcción visual de un personaje, su altura, sus debilidades, cuerpos femeninos, modos de hablar, el movimiento en las viñetas, la perspectiva, tipos de historias (contenido, estructura, distribución de páginas), lápices y márgenes de páginas, cómo entintar, viñetas y fondos, carácter del personaje y proceso de evaluación editorial.

La segunda sección vuelve sobre lo aprendido hasta el momento con menos tintes humorísticos y más información técnica. Al comienzo está relacionada con la búsqueda y compra de los materiales para dibujar manga. Se habla de los diferentes tipos de lápices, plumas, pinceles, hojas y otras herramientas; también se enseñan formas correctas de dibujar líneas y trazos, rostros y expresiones. Se explican algunos errores frecuentes y cómo arreglarlos. Luego se enseña a copiar y dibujar por imitación exagerando rasgos existentes en personas reales e inventándoles una personalidad. Se explica que los personajes deben mantener su humor imperante sin importar el contexto. A continuación, se vuelve a cuestiones más técnicas de instrumentos y herramientas, así como formas de entintar y usos de tramas, líneas cinéticas, onomatopeyas. Prosiguen los ejemplos sobre cómo deben interactuar los personajes, afrontar situaciones nuevas y resolver los conflictos; se les hace una biografía ficticia para determinar sus rasgos y forma de comportarse. Se vuelve una vez más a los cuerpos femeninos, mucho más estilizados y detallados que los masculinos. Se habla de los globos de diálogo y lo

importante que es adecuarse a cierta economía en el lenguaje. Continúa con una lección sobre viñetas, planos, perspectiva, fondos, focalización y el orden de las acciones.

La tercera sección muestra distintos mangas realizados por autores jóvenes mientras son comentados por Toriyama, quien focaliza especialmente en sus aciertos y yerros. La cuarta sección se trata de una explicación paso a paso de cómo dibujar a los personajes más emblemáticos de *Dr. Slump*, la historieta cómica de Toriyama antecesora de *Dragon Ball*, porque, recordemos, esta última recién comenzaba su serialización y no era por aquél entonces el éxito que conocemos hoy.

Si nos atenemos a los aspectos narrativos del manga expuestos por Toriyama, vemos que la mayor atención está puesta en la construcción de los personajes. Sin embargo, en este caso la personalidad parece configurarse solamente a partir de rasgos externos o visibles como la ropa (1996, pp. 10-12, 22-25, 54-57 y 108-111), la forma de hablar (1996, pp. 26-29), la gestualidad, expresiones corporales (1996, pp. 78-81) y acciones concretas que llevan a cabo (1996, pp. 96-105). Los únicos aspectos internos o invisibles a simple vista desarrollados por Toriyama son las debilidades de los personajes (1996, pp. 18-21) y sus biografías (1996, p. 106). Estas últimas están construidas a partir de datos en apariencia insignificantes como el día exacto de los nacimientos, grupos sanguíneos a los que pertenecen, programas de televisión favoritos y frases o dichos que los caracterizan. Los japoneses creen que la personalidad resulta fuertemente determinada por la fecha del nacimiento, así como también por el tipo de sangre que posee la persona; ambos determinan el humor y el comportamiento de los sujetos desde que nacen hasta el día de su muerte⁵.

Por otra parte, a nivel estructural de la historia que se desea contar, Toriyama sólo dedica una clase a cómo debe ser contada (1996, pp. 38-41). Ésta corresponde a la octava lección y el mismo Toriyama menciona "haber olvidado" que era la principal. Según el maestro, la extensión del manga dependerá del género al cual se adscriba: si es una historia humorística, con quince páginas bastará; en cambio si lo que se busca es desarrollar temas serios, le corresponderán treinta. Las historias ambiciosas, por supuesto, exigen una mayor cantidad de páginas, por lo cual es importante saber adecuar la historia al límite físico disponible para contarla, conocimiento que se adquiere mediante la práctica. Luego, aconseja determinar cantidad de personajes, diferenciar al protagonista de los secundarios y darles un nombre. La historia se esquematiza primero en un borrador para calcular la cantidad de viñetas y páginas con el fin de no desperdiciar materiales valiosos y caros; esto se hace delimitando números de hojas a cada parte que integra el relato.

Toriyama brinda un ejemplo de contenido en el que de la página 1 a la 3 el protagonista pasea con su novia, en las 4 y 5 llega un OVNI, de la 6 a la 9 descienden los extraterrestres, de la 10 a la 16 éstos destruyen la ciudad durante una pelea, en la 17 la chica está en peligro, en la 18 y 19 el protagonista se transforma, de la 20 a la 29 éste lucha con los extraterrestres y en la 30 se concluye la trama con un final feliz. Si seguimos las lecciones de Toriyama, notamos que esta estructura narrativa corresponde, por su extensión, a una historia que toca temas serios. Sin embargo, no se explican ciertas cuestiones que atañen al pacto de lectura, la adecuación a cierto género, los horizontes de expectativa a los que deberá apelar el lector, la construcción del mundo y la verosimilitud ficcional. Debemos suponer que en tan sólo treinta páginas el lector comprenderá que: está leyendo un manga con un tono solemne, de corte ciencia ficcional, en el que los extraterrestres existen, los humanos no se asombran por su presencia y en donde ciertas personas pueden transformarse y batallar a la par de los alienígenas. Además, no se explican otras cuestiones que hacen a la cohesión del relato:

¿Cuál es la motivación de los extraterrestres? ¿Cuál es el origen o la fuente del poder del protagonista? ¿Qué pasará con los oponentes y su nave espacial una vez que son derrotados? Si bien Toriyama no dilucida estas preguntas ya que se trata de un mero ejemplo, es una historia un tanto ambiciosa para ser desarrollada en únicamente treinta páginas.

Toriyama dedica unas pocas páginas más a la estructura narrativa, pero en algunos casos lo hace para complementar otra información, como el uso, forma y disposición de las viñetas en la página (1996, pp. 50-53). En la segunda sección, se enfoca puntualmente en el conflicto, el cual se produce por las diferentes reacciones de cada personaje frente a un mismo estímulo (1996, pp. 96-105). El ejemplo que da es el de tres amigos y compañeros de escuela que se topan con una chica bonita en la calle; entre ejemplos y contraejemplos, el *mangaka* busca dar cuenta de que, para que el drama crezca y avance, los personajes deben tener muchos defectos y sus personalidades deben confrontar fuertemente. Así, el estudiante confianzudo y alegre quiere vincularse con la muchacha rápidamente, el enojón trata de detenerlo y demostrarle que esa no es la manera correcta y el despistado se mantiene ausente unos instantes hasta que reconoce que la chica es su hermana. La exageración de todos estos rasgos hace que, según Toriyama, el manga sea más entretenido porque se trata de una situación cómica. La guía de Toriyama atiende centralmente las cuestiones formales de hacer manga; pero también se ocupa principalmente de un género en concreto: historias breves con premisas impactantes para presentar en concursos o simplemente a un editor de la *Shōnen Jump*. Eso no significa que sea incorrecto, simplemente no representa el modelo de trabajo habitual al que los *mangakas* consagrados están acostumbrados a trabajar para una serie que consta de una publicación semanal, quincenal o mensual. La propuesta de Toriyama es aplicable a certámenes editoriales; en otro caso y haciendo un enorme esfuerzo, podría aplicarse a un *one shot*, es decir, una historieta autoconclusiva publicada toda de una vez, en general con una extensión de entre cincuenta y ochenta páginas. En revistas como la citada *Weekly Shonen Jump*, este tipo de publicaciones se utiliza para probar autores noveles, ponerlos a competir en concursos y desarrollar conceptos prometedores. Un caso de ello es el volumen *Wanted!* de Eiichiro Oda, una antología con varios *one shots* entre los que se encuentra el capítulo piloto de su *opus*, *One Piece*. Aun así, el creador de *Dragon Ball* realiza un manual fácil y sencillo de entender acerca de los fundamentos básicos del cómic japonés.

El museo del *mangaka*: *El arte de hacer manga – Teoría & práctica* de Hirohiko Araki

Si el tono del manual de Toriyama es lúdico y jocoso ya que el público objetivo para el cual está pensado es uno *amateur* e infantil, el libro de Hirohiko Araki es una tesis con un tono formal y explicaciones fundamentadas acerca de la tarea del *mangaka* que apunta hacia un público joven o adulto. En primer lugar, es un texto predominantemente expositivo en el que las imágenes y gráficos, cuando los hay, sólo aparecen a modo ilustrativo. En segundo lugar, los ejemplos no sólo se limitan a otras historias existentes y no inventadas en formato manga, sino que utiliza casos provenientes de la literatura, el cine, los videojuegos y otras artes. Por último, el autor distingue varios canales para hacer manga y triunfar en la industria; si bien defiende su método como si fuera infalible, no descarta otras maneras de hacer manga igual de efectivas o atractivas. Si bien podríamos pensar que, al tratarse de un manual escrito, lo que se prioriza es el aspecto

narrativo de los mangas, Araki se preocupa e interesa también por los aspectos visuales estéticos y materiales que hacen a la historieta nipona.

Publicado originalmente en 2015 y traducido por Ivrea en 2024, el manual está dividido en once partes que, a su vez, se subdividen en múltiples apartados: "Introducción", "Cómo empezar", "Dominar los cuatro principios fundamentales de la estructura de un manga", "Cómo crear personajes", "Cómo escribir una historia", "El dibujo lo expresa todo", "¿Qué es la ambientación en un manga?", "Todos los elementos están conectados con el tema", "Producción del manga -Ideas, storyboard y viñetas", "Cómo hacer un one-shot -Así habló Kishibe Rohan- Episodio #5: Aldea millonaria" y "Conclusiones". Dejaremos fuera del análisis los últimos tres apartados por tratarse de análisis de ejemplos brindados por el *mangaka* y un resumen de los puntos más relevantes de su tesis.

Araki no realiza grandes distinciones entre escribir un "buen" manga y producir cualquier otra obra de arte narrativa:

el camino real de la creación de manga se puede aplicar a mucho más que a las historietas. En cierto modo, creo que estos conocimientos se pueden aplicar de forma universal. Al igual que los métodos de dibujo funcionan para la pintura, gran parte del proceso de creación de historias y personajes para los mangas también funciona para las novelas y las películas. El proceso creativo puede aplicarse a muchos ámbitos de la vida, y la perspectiva sobre la que se construyen las historias de ficción puede solaparse con la de las estructuras sociales o las ciencias. (2024, pp. 11-12).

Esta concepción un tanto laxa sobre la gruesa línea que separa los códigos artísticos y los distintos aspectos sociales de la vida debe entenderse desde una perspectiva más bien utilitaria: cualquier elemento de la realidad puede fungir de inspiración para la creación de manga y los discursos provenientes de otros ámbitos pueden nutrir una historia. Araki desea ofrecer al lector un "camino verdadero" para la creación de manga compuesto por reglas de oro; este título es un tanto cuestionable, pero al menos representa acertadamente los métodos de escritura que el autor exhibe con los resultados que obtuvo.

En primer lugar, Araki recomienda la utilización de "mapas"; es por ello que su libro está sumamente seccionado paso a paso. Un mapa que el *mangaka* utilizó en sus comienzos fue *El cine según Hitchcock*, un libro de entrevistas realizadas por François Truffaut. Es por ello que su mayor deseo es hacer de este manual un mapa para los futuros escritores de manga:

En cierto modo, escribir este libro es como cuando un mago revela sus trucos. Es verdad que sería mejor que me guardara para mí algunos de los secretos que develaré y, para ser honesto, hacer públicas ideas y técnicas exclusivas que desarrollé yo solo es algo que me podría perjudicar a nivel profesional. Pero si insistí con la idea de escribir este libro fue porque mis ganas de compartir estos conocimientos superan por mucho el miedo a cualquier inconveniente que pueda generarme. (2024, p. 16).

Araki sostiene que la imitación no es un buen método para iniciar en la industria del manga. Un editor, esa figura crucial que funciona como el primer filtro u obstáculo a ser sorteado, reconoce inmediatamente cuando un *mangaka* intenta copiar el estilo de otro (2024, p. 20). Sin embargo, eso no significa que haya que buscar la originalidad absoluta.

Leer a otros *mangakas* es crucial para comprender el funcionamiento del mercado y qué tipo de historias son las que mejor funcionan y prosperan (2024, p. 22). Leer muchas primeras páginas de mangas, así como cotejar diferentes títulos, da indicadores del por qué ciertas serializaciones son exitosas (2024, pp. 23-24).

El autor de *JoJo's Bizarre Adventure* recomienda que en la primera página se aplique el método “5W1H” muy utilizado en periodismo para responder eficazmente las dudas que puede plantear la historia: dónde y cuándo transcurre la acción, quiénes son los personajes, qué están haciendo y cómo y por qué lo hacen (2024, pp. 27-28). Brindar esta información en las primeras viñetas, lejos de sobrecargar de información al lector, le será de utilidad para entender hacia dónde apunta la trama ofrecida. En definitiva, la primera página es el *cliffhanger* o anzuelo que debe “enganchar” al lector para que desee saber cómo continúa la historia (2024, p. 31).

Araki brinda muchos ejemplos; algunos son ficticios, otros a partir de historias que gozan de fama y reconocimiento, pero principalmente utiliza sus propias creaciones: *Poker Under Arms*, *Cool Shock B.T.*, *JoJo's Bizarre Adventure* y sus *spin offs*. Él explica que, para su primer manga, por ejemplo, la presencia del narrador resultó tan relevante como la de Watson para Arthur Conan Doyle (2024, pp. 34-35).

Para el *mangaka*, los principios fundamentales de la estructura de una historieta son cuatro: los personajes, la historia, la ambientación y el tema. Estos cuatro elementos se interrelacionan y dependen del dibujo y el diálogo para unificarse y expandirse. El manga, así como toda historieta sin importar su país de procedencia, es una forma de arte mixto en la que se muestran estos cuatro principios fundamentales de una sola vez tanto en la escritura como en la imagen (2024, p. 44). Hacer manga implica volver constantemente a estos principios y preguntarse si se los está desarrollando correctamente. Empero, puede ocurrir que un manga funcione sólo teniendo en cuenta uno de los principios en desmedro de los otros; para evitar que en el futuro de la historia se presenten limitantes debido a un desequilibrio entre las partes, es necesario atender correctamente al resto de los elementos. Es así como nacen los clásicos: obras maestras que encuentran el balance entre los cuatro principios fundamentales (2024, p. 47).

En el capítulo 3 destinado a los personajes, Araki indica que el *mangaka* debe inspirarse en otros sin por ello copiarlos. Las motivaciones de éstos deben despertar interés y empatía en los lectores para que deseen conocer su progresión (2024, p. 54). Sin embargo, es por ello también importante tener en cuenta en dónde será publicado el manga y qué valores promulga la revista en la que aparecerá. Los tres principios profesados en la *Shōnen Jump*, revista destinada a un público adolescente masculino, son la amistad, el esfuerzo y la victoria; es por ello que personajes como Goku de *Dragon Ball* calan hondo en los lectores, mientras que otros como Light Yagami de *Death Note* desentonan con la línea general de la revista y es más difícil que atraiga al consumidor promedio, aunque no resulta imposible (2024, pp. 54-55). El corazón del personaje para Araki está en su motivación; partir de los deseos básicos de las personas hace que los lectores empaticen rápidamente con los anhelos de los personajes (2024, pp. 55-58). El autor prosigue reflexionando sobre qué hace a un buen villano de manga y su vínculo con el héroe (2024, pp. 58-62). Al igual que Toriyama, también hace una distinción entre dibujar personajes masculinos y femeninos y resalta la importancia de escribir la ficha biográfica de los personajes con datos precisos (2024, pp. 63-72). Continúa haciendo hincapié en las técnicas especiales, los rasgos distintivos de cada personaje, cómo diferenciar a los principales de los secundarios y otorgarles un nombre (2024, pp. 72-79). El apartado termina con ejemplos y reflexiones vinculados a dos de sus personajes emblemáticos: B.T. y Jotaro Kujo (2024, pp. 79-93).

En el capítulo 4, Araki afirma que no existe un manga que se sostenga únicamente por su historia debido a que son los personajes quienes guían la acción (2024, p. 95). Cada capítulo debe funcionar como una unidad ya que los episodios individuales juegan un papel mucho más crucial que la historia general a la hora de captar la atención de los lectores (2024, p. 98). En ese sentido, el manga es más parecido a un folletín o a una telenovela que a otros formatos; lo que el *mangaka* debe perseguir es sostener la intriga con cada nueva entrega. El cómic japonés no es muy distinto a otro tipo de relatos y su estructura narrativa puede resumirse en el método clásico del *kishotenketsu*: introducción (*ki*), desarrollo (*sho*), giro (*ten*) y resolución (*ketsu*) (2024, pp. 99-100). Una regla crucial a la hora de idear un manga –al menos *shōnen*– es la regla del ascenso y la caída: el héroe debe estar en constante crecimiento y aumento de sus habilidades, siempre superando los obstáculos que se le presenten y, aunque por momentos parezca derrotado, debe salir victorioso al fin (2024, pp. 102-103). Araki cuestiona la estructura de los torneos de artes marciales ya que cada nueva competencia supone un reinicio de los esfuerzos del héroe (2024, pp. 107-108); sin embargo, no parece tener en cuenta los *spokon* o mangas de deportes en los que el torneo es básicamente el motor de la historia (Fuentes y Peláez, 2024, pp. 146-147). El *mangaka* continúa con otros consejos: como no caer en callejones sin salida, evitar que el autor aparezca explícitamente en su obra, evadir las casualidades argumentales, que el protagonista no se equivoque por *motu proprio* o resolver un conflicto aludiendo a que todo era un sueño (2024, pp. 111-115). Para Araki, la historia debe contarse por medio de acciones, pero los personajes no deben explicarlas; para retratar esto, emplea el método de Ernest Hemingway de “mostrar en vez de explicar” (2024, pp. 124-126). Por último, otro punto importante que resalta es el de escribir diálogos fluidos y respetar la forma de hablar de cada personaje (2024, pp. 127-128).

El capítulo 5 interrumpe la descripción de los otros dos principios fundamentales del manga para hablar del dibujo. La imagen es la que agrupa y unifica los cuatro principios; es por ello que merece un capítulo aparte: “El tema y la ambientación están definidos por el dibujo, y la expresividad de los personajes y la historia misma dependen de él. Cuando se trata del manga, el dibujo es Dios” (2024, p. 137). Un *mangaka* es inmediatamente reconocible por su estilo de dibujo (2024, p. 139). Pero si hay algo que diferencia al manga de otros estilos de historieta como el norteamericano es su capacidad de mezclar realismo con simbolismo (2024, p. 140)⁷. Al igual que Toriyama, Araki se detiene a explicar cómo dibujar objetos, cuerpos masculinos y femeninos, armas y elementos de la naturaleza. A pesar de reconocer que el manga es un producto de la cultura de masas, Araki también reconoce el arte detrás del dibujo y al *mangaka* como un artista:

A través del dibujo, un artista puede incluir en las viñetas mundos enteros que los lectores pueden leer y releer las veces que quieran, deteniéndose a contemplar sus escenas favoritas. Creo que esta manera de disfrutar se acerca más a la pintura, la escultura y el arte de la cerámica que a las imágenes en movimiento de las películas o el anime. (2024, p. 168).

En el capítulo 6, Araki se detiene en la ambientación, un concepto complejo que involucra y alude a muchos otros. La ambientación se refiere, en parte, a la construcción de un mundo ficcional con sus propias leyes naturales y normas sociales; es decir que también integra el pacto de lectura con el lector⁸. Pero, a su vez, por ambientación se

entiende una cosmovisión y un género temático que estructura el relato y lo que allí puede pasar:

La ambientación es el mundo que se desarrolla en el manga. Es donde viven los personajes. Hay muchos tipos distintos de mundos —de fantasía, ciencia ficción, acción, aventura, deporte, vida escolar, terror, etc.—, pero ya sean realistas o fantásticos, los mundos construidos dentro del manga son distintos al nuestro, y los lectores quieren sumergirse de lleno en ellos. (2024, p. 175).

La ambientación es siempre una realidad alternativa guiada por sus propias reglas de verosimilitud (2024, p. 176). Para construir la ambientación, el *mangaka* debe hacerse una serie de preguntas sobre la historia que está escribiendo y que el manga debe responder para que sea creíble (2024, pp. 181-185).

Por último, el capítulo 7 está destinado al tema. Para Araki, de los cuatro principios fundamentales, el tema es el que unifica y conecta a los otros tres; no sólo en el manga, "sino [que] también se aplica a las películas, novelas y series de televisión. Cualquier obra maestra se sustenta en un tema interesante" (2024, p. 193). El tema es como el autor interpreta el mundo y lo que él considera la forma ideal de vivir (2024, p. 194). Así expresado suena en apariencia un tanto abstracto; pero el autor sostiene que el tema refleja la filosofía del autor (2024, pp. 196-197). No sólo se trata de trabajar cuestiones que al *mangaka* le llamen la atención, sino exhibir como éste se posiciona frente a lo bueno y lo malo que hay en el mundo.

La de Araki dista de ser una guía infalible para la realización, publicación y serialización de manga en Japón; sin embargo, es un manual que exhibe en gran medida las herramientas y técnicas que le dieron al *mangaka* la posibilidad de destacar como uno de los más longevos y exitosos en una revista tan afamada y competitiva como lo es la *Shōnen Jump*. Como advierte en más de una oportunidad, las reglas doradas que sigue pueden no necesariamente serles útiles a otros artistas; empero, son una guía adecuada que enseña a sortear distintos errores a la hora de iniciarse en la industria comercial de la historieta japonesa.

Afinidades y desacuerdos: algunas distinciones entre los manuales

Si bien estos manuales nacen de la mano de dos *mangakas* cuyas trayectorias y espacios de circulación y consagración son relativamente similares, sus valoraciones sobre su trabajo son bien disímiles. Por un lado, la elección por el público virtual en el que se piensa a la hora de escribirlos son diferentes en los casos de Toriyama y Araki; de tratarse de la misma franja etaria, quizá hubieran coincidido en más afirmaciones. Por otra parte, la extensión del manual y el formato escogido –ya sea en versión manga en el caso de Toriyama o en prosa en el caso de Araki– también condicionan la cantidad y el desarrollo de sus postulados a la hora de conversar con sus lectores.

Los puntos de análisis y atención en los que Toriyama y Araki parecen coincidir son al menos tres: por un lado, la relevancia que tienen los personajes –tanto en su apariencia como en su personalidad– a la hora de participar de la acción; por el otro, la importancia de la estructura narrativa y su disposición en las hojas y viñetas disponibles; finalmente, el género, clima y ambientación que determinarán la naturaleza de los episodios, el tono de la aventura y la visión del *mangaka*.

En cuanto a los personajes, si bien Araki indica que no son tan relevantes como otros aspectos de la historieta, sin duda son de los elementos más memorables y recordados por los fanáticos. Ya sea en videojuegos, como en el *cosplay* o los *fanarts*, los personajes

son el centro de atención y con lo que los lectores empatizan en primer lugar. Sobre todo Araki, cuyos personajes visten de formas estrambóticas y rimbombantes, no puede negar su impacto visual y su gran diferenciación de otros. Por otra parte, para Toriyama el mundo interior del personaje debe verse en su exterior, tanto en su cuerpo como en su aspecto físico, actitudes y comportamiento. La meta es encontrar el equilibrio justo entre un personaje genérico y uno sobrecargado de originalidad y detalles únicos. Este punto parece ser de mayor relevancia para Toriyama de lo que resulta en cierta medida para Araki, quien cree que puede construirse una historia o mundo ficcional memorables a partir de personajes que no sean tan entrañables.

Por el contrario, la estructura narrativa es de los puntos más atendidos por Araki. Para el *mangaka*, atender la forma que adoptará la aventura es, en gran medida, lo que garantiza cierto éxito de ventas. Ya sea a partir del método de las "5W1H", de las enseñanzas de Hemingway o de la regla del ascenso y la caída del héroe, Araki entiende la estructura narrativa como la forma de narrar que mantendrá en vilo al lector y lo hará querer saber cómo continuará en el siguiente capítulo. El *mangaka* piesa la serialización de un manga en partes, como una unidad narrativa independiente pero que, a su vez, es un eslabón más de una cadena que es la trama principal. La cuestión es lograr un equilibrio entre la entrega periódica, que debe atrapar y enganchar al lector, y el rumbo hacia el cual se dirige el argumento general, el cual no debe perderse jamás de vista. Es por ello que podemos comparar la forma en que se serializa un manga con otros formatos de emisión secuencial y sucesiva como lo son el folletín o la telenovela, en los cuales el objetivo es mantener el suspenso suficiente en cada entrega para mantener cautivo al lector (Suñén Casado, 2018). Toriyama, por el contrario, piensa en otra forma de hacer manga, una pensada para participar en concursos y no para ser serializada en una revista o plataforma web. Si entendemos que en Japón la palabra manga se usa de manera indistinta para referirse a cualquier tipo de historieta, entonces no podemos afirmar que las apreciaciones de uno u otro *mangaka* son las correctas. Toriyama da los parámetros para que un manga a ser presentado en un certamen tenga posibilidades de ganar un premio o una mención. En su caso, un manga corresponde con un formato *one shot* breve y autoconclusivo y no como una serie extensa con publicación periódica como en el caso de Araki. La profesada por Toriyama es una estructura narrativa similar a la de un cuento corto con un único conflicto y su resolución, mientras que la de Araki corresponde mayoritariamente a la estructura utilizada en formatos más extensos como novelas, películas, series e incluso videojuegos.

Por último, el género, clima y ambientación es relevante para ambos *mangakas*. Mientras que Toriyama lo simplifica a historias humorísticas o serias, Araki va más allá y pluraliza los niveles o estratos de construcción y análisis. Para ambos, empero, la elección de un género determinará en gran medida la esencia de los personajes, el mundo ficcional y la naturaleza de los episodios. El trabajo con lo que Gérard Genette (1989) dio en llamar el architexto –esto es, las categorías, clasificaciones y etiquetas abstractas y generales a partir de las cuales una obra particular puede construirse y con las cuales puede asociarse– es, para ambos *mangakas* y la industria del entretenimiento nipón en general, determinante a la hora de escribir una historieta ya que, en la gran mayoría de los casos, los artistas operan con formas cristalizadas y estereotipadas aun cuando sugieren grandes cambios, virajes y rupturas para la historia de la cultura de masas. Los *mangakas* trabajan sobre una base de datos disponible (Azuma, 2012) que tanto ellos como los lectores reconocen con facilidad y asumen rápidamente gracias al consumo constante y sonante de historias en circulación.

En el caso de Toriyama, no hay un abordaje o atención especial al tema. Esto puede deberse, nuevamente, a que su método para hacer manga es válido sólo para historias breves. Aún así, el tema tal y como lo define Araki debería poder verse en veinte o treinta páginas. Debemos suponer, pues, que las historias que idea Toriyama para este manual se imaginan o creen rápidas, efectivas y con un mensaje claro y transparente para el lector, ya que, al menos en el ejemplo del héroe que rescata a su novia de los extraterrestres, podemos intuir que el tema es la valentía y el heroísmo, mientras que en la historia protagonizada por los estudiantes el tema es la amistad y el amor, o al menos el trato con el género femenino.

En definitiva, hay puntos de contacto y coincidencia narratológicos entre los manuales de Toriyama y Araki; pero, debido a la extensión de las historias propuestas, así como también los objetivos que se proponen uno y otro, los espacios de circulación en los que piensan y el público lector para el cual los manuales fueron escritos, las diferencias y valoraciones distan de ser similares y definen dos tipos distintos de la tarea del *mangaka* y su producto final.

Conclusiones

Como hemos visto, el campo académico argentino se encuentra abierto a la incorporación de estudios sobre manga y *anime* como nuevas formas modernas de narrar socialmente aceptadas y consumidas. Para ello, y en una época en la que no sólo son frecuentes sino también necesarios los cruces interdisciplinarios, hemos escogido abordar a partir de las herramientas ofrecidas por la narratología los modos de estructurar historias y construir personajes de dos *mangakas* reconocidos a nivel mundial desde la mirada ofrecida en dos manuales de escritura.

Para ello, primero debimos reconstruir sucintamente las trayectorias de Akira Toriyama y Hirohiko Araki así como también su lugar en la revista que los catapultó a la fama: la *Weekly Shōnen Jump*. Es por esto que, además, debimos dar cuenta de la estructura y modo de circulación de la industria y el mercado del manga en Japón, ya que los autores darán cuenta del contexto en la Tierra del Sol Naciente y no tendrán en consideración cómo se produce y circula el manga en otros países. Además, mencionamos que es muy frecuente que otros *mangakas* capitalicen la experiencia cosechada durante los años de trabajo y esfuerzo en obras autorreferenciales que dan cuenta de ciertos pormenores del campo del manga en Japón, habilitando otros canales de comunicación e instrucción sobre la labor de los artistas.

Al igual que ocurre en el caso de los decálogos y manuales de escritura de ficciones escritos por autores literarios de renombre –y aquí podríamos sumar los manuales hechos por guionistas, directores y cineastas debido a las similitudes y puntos de contacto que pueden hallarse entre la filmación, la historieta y la animación⁹–, las guías hechas por *mangakas* en el caso del cómic japonés suponen no sólo una serie de premisas y recomendaciones a seguir para adentrarse en esta industria, sino que también exhiben una concepción de lo que debe y lo que no debe ser considerado correcto a la hora de dibujar manga.

Los dos casos abordados corresponden a artistas que cuentan con una larga y reconocida trayectoria a nivel mundial. El manual de Akira Toriyama, enfocado a un público infantil y juvenil, adopta la forma de un manga que explica de manera coloquial y humorística cómo dibujar historietas breves ateniendo mayoritariamente sus aspectos técnicos de dibujo y organización visual. El de Hirohiko Araki, en cambio, es un manual enfocado a un público adolescente y adulto, escrito con detalle y multiplicidad de ejemplos ilustrativos, que cuenta a partir de su recorrido personal cuáles fueron las

reglas y herramientas que le sirvieron para hacerse de un nombre dentro del mundo del manga. El autor no sólo se enfoca en los aspectos visuales y estéticos del cómic, sino que dedica gran parte del análisis a la antesala creativa de idear una historia, la búsqueda de inspiración, la exploración y comparación con otros *mangakas*, el bosquejo de ideas, el armado de la trama, los diferentes elementos narrativos que integran una historia y su desarrollo dentro de un sistema más amplio como lo es la industria de la historieta nipona.

Si bien estos manuales son diferentes desde distintos puntos de vista, son testimonios de sendos procesos de escritura y dibujo que visibilizan y silencian otras posibilidades y vías para su labor. Explorar y contrastar múltiples experiencias y referencias a la hora de dibujar manga permite comprender no sólo qué es lo que atrae a un gran público consumidor de estas historias, sino también la complejidad y profundidad narrativas que caracterizan a muchas de ellas.

Referencias bibliográficas

- Altamiranda, D. et al. (2021). "Prólogo". En Altamiranda, D. y Salem, D. B. (Comps), *Irrupción de los nuevos modos de narrar: desde el relato literario hasta el manga*. Buenos Aires: Universidad del Salvador, pp. 7-8.
- Álvarez Gandolfi, F. (2024). *Otakus: por qué nos fascina tanto la cultura de masas japonesa*. Buenos Aires: Prometeo.
- Araki, H. (2024 [2015]). *El arte de hacer manga – Teoría y práctica*. Buenos Aires: Editorial Ivrea.
- Azuma, H. (2012). "Database animals". En Ito, M.; Okabe, D. y Tsuji, I. (Comps.), *Fandom Unbound: Otaku Culture in a Connected World*. New Haven: Yale University Press, pp. 30-67.
- Baraglia, R. et al. (2020). *Multiversos. Una introducción crítica a la teoría de los mundos ficcionales*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Bordwell, D. (1996 [1985]). *La narración en el cine de ficción*. Barcelona: Paidós.
- Castoriadis, C. (1997). "El imaginario social instituyente". *Zona Erógena*, Nº 35, pp. 1-9.
En línea:
<https://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf>.
- Castoriadis, C. (2002). *La institución imaginaria de la sociedad: El imaginario social y la institución*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Fernández Bravo, Á. (2015). "Apropiaciones de la cultura china en la literatura sudamericana contemporánea: contribución para un mapa tentativo a partir de obras de César Aira, Bernardo Carvalho y Siu Kam Wen". *452ºF*, Nº 13, pp. 50-70.
- Fernández Bravo, Á. (2018). "Traducción, tráfico y transcripción. Huellas de la lírica asiática en la poesía latinoamericana". *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, Año 44, Nº 87, pp. 39-66.
- Fuentes, L. y Peláez, K. (2024). *La gran guía del manga*. Madrid: La esfera de los libros.
- García, H. (2018). *Un geek en Japón*. Barcelona: Norma Editorial.
- Garrido Gallardo, M. Á. (Dir.) (2015). "Narración-Narratología". En *Diccionario Español de Términos Literarios Internacionales*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. En línea:
<http://www.proyectos.cchs.csic.es/detli/sites/default/files/Narraci%C3%B3n-Narratolog%C3%A9tica.pdf>
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.



- Heredia Pitarch, D. (2018). *Anime! Anime! 100 años de animación japonesa*. Madrid: Diálogo ediciones.
- Hernández Pérez, M. (2017), *Manga, anime y videojuegos. Narrativa cross-media japonesa*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Hernández Pérez, M. (2017). *Manga, anime y videojuegos. Narrativa cross-media japonesa*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Herrera, J. (2017). *Otaku: cuatro décadas de cultura popular japonesa en Chile*. Santiago de Chile: Biblioteca de Chilenia.
- Horno López, A. (2017). *El lenguaje del anime. Del papel a la pantalla*. Madrid: Diálogo ediciones.
- Horno López, A. (2017). *El lenguaje del anime. Del papel a la pantalla*. Madrid: Diálogo ediciones.
- Labra, D. (2024). *Manganimé: la saga argentina*. Temperley: Tren en Movimiento.
- McKee, R. (2002 [1997]). *El guion. Sustancia, estructura, estilo y principios de la escritura de guiones*. Barcelona: Alba Editorial.
- Onaha, M. C. (2011). "Historia de la migración japonesa en Argentina. Diasporización y transnacionalismo", *Revista de historial*, Nº 12, pp. 82-96. En línea: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.16272/pr.16272.pdf.
- Perillán, L. (2020). *Generación animé. El surgimiento del fenómeno otaku en Chile*. Santiago de Chile: Ediciones Zero.
- Reggiani, F. (2010). "Quisiera ser literatura: el prólogo como recurso de legitimación de la edición de libros de historieta en Argentina. El caso de la Biblioteca Clarín de la Historieta". En *VII Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, pp. 1-9.
- Rodríguez, L. W. (2021). *La historia del manga en Argentina: curiosidades, datos y polémicas*. Morón: Kemuri.
- Santiago, J. A. (2013). *Manga. Del cuadro flotante a la viñeta japonesa*. Barcelona: Comanegra.
- Suñén Casado, S. (2018). *El Cliffhanger como recurso narrativo para la postproducción en series televisivas de suspense*. Gandia: Universitat Politècnica de València y Escola Politècnica Superior de Gandia. En línea: <https://core.ac.uk/download/275638594.pdf>.
- Toriyama, A. (1991 [1984]). *Taller de manga*. Barcelona: Editorial Planeta-DeAgostini.
- Vázquez, L. (2010). *El oficio de las viñetas: la industria de la historieta argentina*. Buenos Aires: Paidós.

Notas

¹ Doctor en Literatura por la UBA y becario doctoral cofinanciado por el CONICET y la UNAHUR. El título de su tesis es "El ahí que no es lugar: Héctor Libertella y sus operaciones en el campo cultural". Desde 2024 es docente del Profesorado Universitario de Letras de la Universidad Nacional de Hurlingham. Sus temas de investigación son la literatura argentina del siglo XX y los cruces entre canon literario universal y manga y anime. diego.rosain@unahur.edu.ar

² Laura Fuentes y Kevin Peláez proponen, además de las mencionadas, otras tantas series cuyo argumento gira en torno a la industria, producción y serialización de mangas: *Hokusai* de Shōtarō Ishinomori, *El manga de los 4 inmigrantes* de Henry Yoshikata Kiyama, *Rosas que nacen del pandemonio. Crónicas de una asistente de manga shōjo en los 70* de Nami Sasou, *Losers. El nacimiento de la primera revista semanal de seinen en Japón* de Kouji Yoshimoto, *Cómo se hace la Jump* de Takeshi Sakurai *Los locos del gekiga* de Masahiko Matsumoto y *La pluma no se detiene* de Kumata Ryusen (2024, pp. 44-61).

³ Para saber más sobre la historia y desarrollo de los estudios en narratología ver Garrido Gallardo, Miguel Ángel (dir.) (2015), "Narración-Narratología". En *Diccionario Español de Términos Literarios Internacionales*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. En línea: <http://www.proyectos.cchs.csic.es/detli/sites/default/files/Narraci%C3%B3n-Narratolog%C3%ADA.pdf>.

⁴ El mismo libro se encarga de explicar que la traducción no es literal. El título correcto sería *Laboratorio de Manga Hetappi*, siendo este último término una derivación de "heta" que significa "torpe". El libro ejemplifica una fórmula que se hará más conocida y difundida a partir de los libros "...for Dummies" muy populares en Estados Unidos.

⁵ Dice al respecto Manuel Hernández Pérez: "el medio cómic en Japón tiene un largo historial como herramienta destinada a la instrucción para públicos de todas las edades y en todas las ramas profesionales, desde nociones de *marketing* y economía a los operadores militares. La etiqueta genérica «manga educativo» es además empleada en las bibliotecas públicas para designar aquellos cómics que tienen un interés educativo, ya sea por su adecuada ambientación histórica o por los valores que difunden sus argumentos" (2017, p. 62).

⁶ Sobre este punto comenta Héctor García: "muchas gente cree en una serie de supersticiones y teorías pseudocientíficas que asocian tipos de sangre a personalidades. Todo comenzó a partir de un artículo que escribió un profesor japonés de psicología en 1916 que se titulaba 'El estudio del temperamento a partir del grupo sanguíneo'. A pesar de las pocas evidencias a partir de las cuales escribió su artículo, enseguida se hizo popular e incluso comenzó a ser usado por el gobierno nacionalista para seleccionar soldados según el tipo de sangre [...]. En los 70 y 80 se escribieron muchos libros sobre el tema que tuvieron mucho éxito y poco a poco se convirtió en un fenómeno a nivel nacional" (2018, p. 73).

⁷ Al respecto dice Antonio Horne López: "los diseños de los personajes que encontramos en el manga y en el anime -con la singularidad de la peculiar interpretación de los rasgos faciales: ojos, nariz y boca- conservan las proporciones reales en su disposición y la armonía entre sus partes, logrando un modelo lo suficientemente apropiado como para mantener la convicción de realidad en el espectador, sin perder en ningún momento la magia ilusoria de la animación" (2017, pp. 46-47). Y más adelante agrega: "el tamaño de la cabeza no es en realidad más grande de lo normal sino que tiene un tamaño bastante aproximado al de una cabeza real. Esta aparente ilusión en las dimensiones es consecuencia de dibujar el cuello más estrecho y, al mismo tiempo, desplazar todos los elementos faciales: ojos, nariz y boca, lo que provoca que el espacio de la frente sea mayor y se produzca la sensación visual de que la cabeza de los personajes anime es de mayor proporción a la de una figura real" (2017, p. 144).

⁸ Coincidimos con la postura exhibida al respecto con los miembros del Grupo Luthor, para quienes: "La construcción de mundos imaginarios es objeto de las ciencias cognitivas y sin duda su estudio puede resultar útil para pensar muchos fenómenos relacionados con la ficción [...]. Entenderemos que estos mundos se producen por la interacción entre un dispositivo semiótico ficcional y un lector implícito capacitado para acceder a la enciclopedia. Ello produce como resultado un sustrato de objetos y sucesos a los que es posible hacer referencia incluso más allá de la materialidad del dispositivo semiótico que les dio origen" (Baraglia et al., 2020, pp. 28-29).

⁹ Para conocer más sobre la narratología en el cine ver Bordwell, David (1996 [1985]), *La narración en el cine de ficción*. Barcelona: Paidós y McKee, Robert (2002 [1997]), *El guion. Sustancia, estructura, estilo y principios de la escritura de guiones*. Barcelona: Alba Editorial.



SENTIPENSARES EN IMAGEN. TRANS-FORMACIONES DEL SABER-SER DOCENTE DESDE UNA MIRADA DECOLONIAL EN EL PROFESORADO DE INGLÉS

SENTIPENSARES IN IMAGE. TRANS-FORMATIONS OF THE TEACHER BEING-KNOWLEDGE FROM A DE-COLONIAL PERSPECTIVE IN THE ENGLISH TEACHER EDUCATION PROGRAM

SENTIPENSARES EM IMAGEM. TRANS-FORMAÇÕES DO SABER-SER DOCENTE A PARTIR DE UM OLHAR DE-COLONIAL NO PROFESSORADO DE INGLÊS

Branda, Silvia A.¹
Bauzada Arbelaitz, Sofía²
López, Marcela Eva³
Torresel, Luciana⁴

Resumen

En los diversos contextos educativos latinoamericanos, las pedagogías de-coloniales emergen como espacios de resistencia que tensionan la hegemonía del conocimiento euro-usa-centrado y la supremacía del sesgo colonial. Estas pedagogías representan la lucha de vivir lo que se piensa y se siente, a partir de reflexiones críticas y acciones constantes orientadas a de-construir el entramado conceptual mediante el cual actúa la colonialidad. Desde esta perspectiva, nos propusimos comprender el proceso íntimo de reflexión que atraviesa el estudiantado que realiza sus prácticas pre-profesionales en la materia Residencia Docente II del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), particularmente, en relación a esta matriz colonial de poder a partir de la elaboración e implementación de secuencias didácticas con perspectivas de-coloniales. Por medio de la observación no participante y documental, entrevistas focales, relatos escritos, registros auto-etnográficos y expresiones artísticas realizamos un análisis en profundidad de las narrativas y dibujos de quienes participaron con el objetivo de comprender sus trans-formaciones pedagógicas. En esta oportunidad, presentaremos los hallazgos que emergieron de las producciones artísticas del grupo de participantes.

Palabras clave: Profesorado de Inglés; pedagogías de-coloniales; prácticas pre-profesionales; expresiones artísticas

Abstract

In various Latin American educational contexts, de-colonial pedagogies emerge as spaces of resistance, challenging the hegemony of Euro-U.S.-centric knowledge and the supremacy of colonial bias. These pedagogies represent the struggle to live according to what one thinks and feels from critical reflection and ongoing actions to de-construct the conceptual framework through which coloniality operates. From this perspective, we sought to understand the intimate process of reflection experienced by students doing their pre-professional teaching practicum in the course Residencia Docente II of



the English Teacher Education Program at the National University of Mar del Plata, particularly in relation to this colonial matrix of power, through the design and implementation of didactic sequences with de-colonial perspectives. Through non-participant and documentary observation, focus interviews, written narratives, auto-ethnographic records, and artistic expressions, we carried out an in-depth analysis of the narratives and drawings of the participants to understand their pedagogical transformations. On this occasion, we present the findings that emerged from the artistic productions of the participant group.

Key words: English Teacher Education Program; de-colonial pedagogies; pre-professional teaching practicum; artistic expressions

Resumo

Nos diversos contextos educacionais latino-americanos, as pedagogias de-coloniais emergem como espaços de resistência que tensionam a hegemonia do conhecimento euro-estado-unidense-centrado e a supremacia do viés colonial. Essas pedagogias representam a luta por viver o que se pensa e se sente, a partir de reflexões críticas e ações constantes voltadas à desconstrução da teia conceitual por meio da qual atua a colonialidade. A partir dessa perspectiva, propusemo-nos compreender o processo íntimo de reflexão vivenciado pelos/as estudantes que realizam suas práticas pré-profissionais na disciplina Residência Docente II do Curso de Formação de Professores de Inglês da Universidade Nacional de Mar del Plata (UNMdP), particularmente em relação a essa matriz colonial de poder, a partir da elaboração e implementação de sequências didáticas com perspectivas de-coloniais. Por meio da observação não participante e documental, entrevistas focais, relatos escritos, registros autoetnográficos e expressões artísticas, realizamos uma análise aprofundada das narrativas e desenhos das pessoas participantes com o objetivo de compreender suas trans-formações pedagógicas. Nesta ocasião, apresentaremos os achados que emergiram das produções artísticas do grupo de participantes.

Palavras-chave: Curso de Formação de Professores de Inglês; pedagogias de-coloniais; práticas pré-profissionais; expressões artísticas.

Introducción

Entendemos que las pedagogías de-coloniales trascienden las meras prácticas educativas institucionales heredadas de la modernidad, que en muchos aspectos las perpetúan. Más que una metodología, constituyen una perspectiva de pensamiento, un estilo de vida y una expresión verbal que abarca un amplio espectro de actividades humanas (Baum, 2021). Se trata de un enfoque integral que no es un añadido, sino una transformación fundamental en la manera en que nos relacionamos con el conocimiento y con el mundo que nos rodea. Nos sitúan en un lugar desde el cual es posible reconocer formas alternativas de pensamiento, basadas en la communalidad, las interseccionalidades, el conflicto, la resistencia y la reexistencia (Mignolo, 2019).

La lengua inglesa, como vehículo de la globalización y del imperialismo lingüístico, desplaza lenguas y culturas. Este fenómeno se manifiesta en diversos ámbitos, como la educación, donde se promueve el aprendizaje de inglés bajo estándares eurocentrífugos y estadounidenses, perpetuando así dinámicas de poder y desigualdad social. Es crucial, entonces, abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta lengua reflexionando sobre su complicidad con la matriz colonial del poder, y reconocer el papel del



imperialismo lingüístico para construir prácticas más inclusivas y conscientes de las realidades culturales y lingüísticas diversas (Baum, 2022).

Consideramos necesario reconocer el lugar que ocupa el imperialismo lingüístico para crear alternativas educativas que rompan con las clasificaciones hegemónicas en torno a clase, género y raza en las aulas. Este interés compartido nos condujo a realizar un estudio que nos permitió comprender el proceso íntimo de reflexión que atraviesa el estudiantado que cursa la materia *Residencia Docente II* del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), a partir de la elaboración e implementación de secuencias didácticas con perspectivas de-coloniales. A través de distintos instrumentos y encuentros semanales, realizamos un análisis en profundidad de las experiencias pedagógicas y vivencias personales de quienes participaron en el estudio. De este modo, intentamos esbozar la posibilidad de esta apuesta que nos invita a afectarnos con saberes que promueven la equidad lingüística y el descubrimiento del *ser docente* desde una perspectiva emancipadora.

El estudio nos permitió sumergirnos en los relatos del grupo de estudiantes que realizaban sus prácticas pre-profesionales. Sin embargo, decidimos dar un paso más y habilitar la expresión artística para indagar en sus propios sentipensares y percepciones como docentes. Por ello, les propusimos finalizar el estudio con la elaboración de un dibujo que expresara cómo se perciben cuando enseñan. Con esta propuesta buscamos enriquecer la comprensión de los relatos narrados mediante una dimensión visual y artesanal.

Los enfoques que incorporan el arte pueden considerarse un punto de inflexión en la evolución de la investigación cualitativa en las ciencias sociales, ya que abren posibilidades para perspectivas, alternativas, modos, medios y géneros a través de los cuales es posible entender y representar los sentipensares de las personas. La fuerza de estas expresiones artísticas en la investigación solo se ve limitada por la imaginación y el deseo de conocer en sus múltiples formas. Van más allá de su carácter ornamental y pueden desempeñar un papel central en la comprensión de los actos y sentires. El arte en la investigación ofrece una forma de entendimiento que surge de la experiencia, y que valora la evocación. Por lo tanto, texto e imagen se entrelazan para dar vida a las experiencias.

Marco conceptual

Las pedagogías de-coloniales para la trans-formación pedagógica

Comprendemos que incorporar la perspectiva de-colonial en las prácticas pre-profesionales de estudiantes en formación de la materia Residencia Docente II del Profesorado de Inglés de la UNMdP constituye un trabajo esencial para el quehacer pedagógico. Como sostiene Nelson Maldonado-Torres (2013, en Walsh, 2013), la pedagogía no se limita únicamente al *qué* se enseña, en este caso una lengua moderno/colonial, sino que también implica reflexionar acerca de *cómo* se enseña. Es precisamente en ese *cómo* donde yace la posibilidad trans-formadora de la educación.

Por otro lado, el autor sostiene que muchas veces la de-colonización queda atrapada en algo del pasado, *que ya pasó o ya fué*, o se asocia exclusivamente con la acción política. Estas dos formas de ver la de-colonización quedan generalmente desvinculadas de la práctica pedagógica. Es por esto, que en este trabajo adoptamos la noción de pedagogías de-coloniales tal como la propone la pedagoga, activista y teórica ecuatoriana Catherine Walsh, quien las concibe como una pedagogía en sí misma, un proceso y una práctica de re-humanización frente a la *colonialidad del poder* (Quijano, 2000), *del saber* (Quijano,

2000), *del ser* (Maldonado-Torres, 2007), *de la naturaleza* (De la Cadena, 2015), y *del género* (Lugones, 2005) que operan en las estructuras, gestos, y discursos cotidianos que nos des-humanizan. Walsh parte del legado pedagógico de su compañero de lucha Paulo Freire, quien sosténia que la *educación como práctica de libertad* "es la enseñanza de la disconformidad ante las injusticias, la enseñanza de que somos capaces de decidir, de cambiar el mundo, de mejorarlo" (Freire, 2012, p. 93). A su vez, incorpora la mirada de Frantz Fanon, psiquiatra y militante anticolonial oriundo de Martinica, quien denunció la forma en que el colonialismo no solo opriime materialmente, sino que penetra en la subjetividad, instalando en las personas colonizadas una imagen degradada de sí mismas. Su obra muestra cómo el racismo y la colonialidad producen *subjetividades heridas*, marcadas por el desprecio y la exclusión (Fanon, 2001, 2009).

A lo largo de este recorrido, Walsh fue dando forma a lo que llama pedagogías decoloniales, que no solo constituyen una teoría abstracta, sino que además son las prácticas que nacen en las luchas, en las experiencias de resistencia, en los márgenes, en la resistencia, y en la re-existencia. Argumenta que emergen históricamente como respuesta a la invasión colonial-imperial de *Abya Yala*, que fue llamada América por los invasores como acto político, epistémico y colonial. Estas pedagogías se materializan en:

estrategias, prácticas y metodologías [...] de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestradxs, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo-decolonialmente-a pesar del poder colonial (Walsh, 2013, p. 25)

Es desde este horizonte histórico que atraviesa siglos que lo pedagógico y lo de-colonial adquieren su sentido político, social, cultural y vital. Se trata de apuestas ligadas a la vida misma y sostenidas en las memorias colectivas que los pueblos indígenas y afrodescendientes han preservado como parte de su existencia y ser, como un derecho ancestral. Estas despliegan modos de sentir, pensar, hacer, y actuar que interpelan críticamente los fundamentos de la matriz colonial y, al mismo tiempo, crean fisuras dentro del sistema capitalista, moderno/colonial, racista, patriarcal y antropocéntrico. En relación a los saberes que circulan en las aulas, es imperante revisar la racionalidad científica, eurocéntrica, blanca, occidental, heteronormativa, capitalista, patriarcal y colonial que se basa en la neutralidad, objetividad y universalidad, por lo que se legitiman ciertos conocimientos sobre otros. En este sentido, las pedagogías decoloniales buscan construir otros *flujos epistemológicos* (Miranda, 2019) que recuperen y validen los saberes silenciados por las narrativas oficiales a partir de un mapeo de prácticas, saberes, modos de vida y memorias colectivas de resistencia.

Desde esta perspectiva, se abre la posibilidad de un ejercicio crítico que interpela directamente nuestra propia práctica docente. Las docentes, investigadoras y militantes feministas Jésica Baez y Valeria Sardi nos invitan a preguntarnos: ¿qué necesitamos desaprender en relación con la enseñanza, los saberes y el vínculo pedagógico?, ¿qué aspectos de nuestra propia trayectoria formativa debemos revisar, cuestionar y resignificar? (Baez y Sardi, 2024).

Desobediencia epistémica en las prácticas docentes: hacia un saber-docente de-colonial

Especialmente considerando que en el contexto donde llevamos a cabo este trabajo de investigación, el grupo de estudiantes se encuentra transitando su trans-formación



docente para la enseñanza de inglés, consideramos esencial que aborden sus prácticas desde una perspectiva pedagógica de-colonial que interrumpa con las lógicas y prácticas impuestas por la lengua, que son heredadas de los procesos colonizadores (Baum, 2021).

Según la investigadora Graciela Baum (2022), la lengua inglesa enmascara y niega el blanqueamiento asociado de la invasión de 1492, especialmente cuando quienes enseñan adoptan posturas apolíticas y neutrales que pueden, a su vez, perpetuar procesos de formación acríticos y defensores del *statu quo*. Estos modelos proclaman su objetividad y neutralidad y terminan reproduciendo posiciones *euro-usa-centradas*. De este modo, Baum (2018) propone la noción de *inglés como lengua otra* (ILO), resaltando su potencial para resistir las imposiciones del inglés global y desafiar el discurso moderno/colonial, abriendo paso a una reflexión profunda de nuestras formas de percibir, comprender, enseñar, y apropiarnos de la lengua inglesa. Este gesto que “detiene, interpela y momentáneamente desplaza el sentido común” constituye una forma de *desobediencia epistémica* (Mignolo, 2010).

En este marco, entendemos que pensar el aula de inglés desde una perspectiva de-colonial conlleva a un proceso de trans-formación de lo que Blanc, Branda y Pereyra (2023) llaman *saber-ser docente*. Las autoras definen este concepto como un proceso dinámico y en constante construcción, que articula las experiencias biográficas individuales con el desarrollo profesional, trascendiendo las dicotomías tradicionales entre la teoría y la práctica, así como entre el conocimiento y la experiencia. A su vez, comprende una vivencia fluida y en movimiento, atravesada por dimensiones personales, profesionales, sociales, espaciales y temporales, que dan lugar a un conocimiento narrativo que se vive y se cuenta. El saber-ser docente se compone al apropiarse del conocimiento, transformándolo y transformándose a sí mismo a lo largo de este camino y desdibujando las barreras entre lo que se sabe y lo que se es (Blanc *et al.*, 2023).

La capacidad de reflexionar sobre uno mismo y articular la experiencia personal permite una aproximación tanto ontológica como epistemológica al aula y al desarrollo del saber-ser docente. Narrar nuestras vivencias no solo nos implica reconocernos y presentarnos ante otras personas, sino que cada relato revela una conexión singular con los acontecimientos vividos, moldeada por nuestra historia personal y contexto. Es por esto que la construcción del saber-ser docente se entiende como un proceso dinámico de auto-narrativa en constante trans-formación, donde cada individuo, según Bruner (1996, en Blanc *et al.*, 2023), interpreta y reinterpreta su *yo* a través de una dialéctica continua de experiencias y narrativas en contextos específicos.

Creemos que abordar las prácticas docentes de la asignatura Residencia Docente II desde un enfoque de-colonial nos convoca a sostener una “una relación pensante, personal, sensible y creativa” (Contreras Domingo, 2013, p. 131) con la enseñanza de inglés, proceso a través del cual, el saber-ser docente puede ser trans-formado. Esto se debe a que las pedagogías de-coloniales nos habilitan el deseo y la acción por reconfigurar la enseñanza de esta lengua moderno/colonial situada en nuestros contextos en Latinoamérica, buscando prácticas más justas, conscientes y emancipadoras (Branda *et al.*, 2024). Desde esta comprensión, el propósito de nuestra investigación fue indagar cómo los procesos reflexivos vinculados a la planificación e implementación de propuestas didácticas con enfoque de-colonial se manifiestan en el saber-ser docente del estudiantado en Residencia Docente II en 2024. Para ello, nos centramos en las expresiones artísticas producidas y sus relatos escritos en torno a sus prácticas como



huellas sensibles de su tránsito formativo. Estas producciones nos invitan a la posibilidad de mirar dimensiones corporales, sensoriales, emotivas y territoriales (Baum, 2022) en sus prácticas pre-profesionales cuando se tensionan los marcos coloniales que tradicionalmente estructuran la enseñanza de inglés. En la búsqueda de comprender sus trans-formaciones pedagógicas, se abren las posibilidades de exploración de las formas en las que se configura y trans-forma el saber-ser docente de cada estudiante.

El poder de las representaciones creativas en la investigación de las ciencias sociales

Las distintas formas de indagación basadas en el arte, cuyo propósito central es contribuir a la comprensión de la condición humana mediante procesos alternativos, han demostrado no solo enriquecer la investigación cualitativa, sino también constituir un proceso significativo y transformador (Cole y Knowles, 2008). Este enfoque tiene el potencial de abordar cuestiones que no pueden ser exploradas mediante un lenguaje lineal y descriptivo, permitiendo a quien investiga resistir y desafiar las formas dominantes de representación del conocimiento. Por ello, crece el interés en utilizar la indagación basada en las artes para contrarrestar la hegemonía y la linealidad de los textos escritos, aumentar la voz y la reflexividad en el proceso de investigación, y expandir las posibilidades de realidades y comprensiones múltiples y diversas (Butler-Kisber, 2008).

En las ciencias sociales, la incorporación de prácticas basadas en el arte transforma sutilmente el proceso de investigación, ya que no solo permite una comprensión más profunda del fenómeno de estudio, sino que también potencia la conciencia crítica y el empoderamiento de las personas participantes. Esta práctica investigativa posibilita el acceso a conocimientos tácitos, difíciles de transmitir únicamente a través de palabras. Esto no implica una pérdida de rigurosidad; la producción creativa se acompaña siempre de una explicación por parte del participante y de un análisis que evidencie una reflexión crítica y una postura clara de quien investiga.

El uso de formas creativas para expresar la reflexividad contribuye a profundizar el sentido, ampliar la conciencia y enriquecer la comprensión de un fenómeno, reconociendo que existen múltiples formas de experimentar y representar el mundo (Eisner, 1997). Por un lado, las representaciones artísticas de los participantes comunican significados y emociones que pueden influir en el pensamiento de otros, y funcionan como medio para la reflexividad, al introducir ambigüedad y complejidad. Las artes se vinculan con la emoción y, mediante este proceso, permiten tomar conciencia de la capacidad de sentir, descubrir la propia humanidad y explorar el paisaje interior (Eisner, 2008). Así, la experiencia vivida, la subjetividad y la memoria se constituyen como fuerzas impulsoras en la construcción del conocimiento.

Por otro lado, quien investiga también construye significados a lo largo del proceso desde su presencia subjetiva y reflexiva, al reconocer que es imposible permanecer al margen, aunque no sea el foco principal del estudio. Las prácticas artísticas lo invitan a ir más allá de las limitaciones de su propio marco de referencia y sistema de creencias, generando asociaciones más potentes que las ofrecidas por el texto académico tradicional. Además, lo desafían a mirar introspectivamente desde una nueva perspectiva mediada por el lenguaje artístico, lo cual potencia el autoanálisis (Weber y Mitchell, 2004).

Dibujarse a sí mismo como futuro/a docente implica un autoestudio de la práctica educativa, mediante el cual se identifican inquietudes y curiosidades en torno a las



pedagogías propias, en contextos situados (Pithouse, Mitchell y Pillay, 2014). Esta práctica estimula la conciencia de nuevos saberes, cuestiona creencias arraigadas y tiene el potencial de nutrir continuamente la praxis docente, ampliando los marcos normativos que la regulan. Asimismo, inspira a cada participante a imaginar la diferencia que puede generar como docente, reconociendo que el cambio educativo comienza por uno mismo y requiere compromiso.

En contextos donde la enseñanza y el aprendizaje se ven socavados por factores como desigualdades sociales y económicas persistentes, y por la incertidumbre ante un panorama curricular y regulatorio cambiante, el autoestudio de las personas educadoras puede poner en diálogo cuestiones significativas y señalar caminos de exploración y trans-formación en el ámbito educativo más amplio (Pithouse, Mitchell y Weber, 2009). El dibujo de sí mismo puede constituirse como una herramienta de autoaprendizaje para analizar las normas que operan en el aula y fomentar una reflexión orientada a su transformación hacia una mayor inclusión, contribuyendo así con las miradas de-coloniales y con la justicia social.

Marco metodológico

Este artículo surge a partir de un estudio que nos permitió comprender un entramado de relaciones que devela procesos de construcción de subjetividades individuales. Para ello, llevamos a cabo una investigación de corte cualitativo con un enfoque interpretativo, que entendemos como un proceso de comprensión de las representaciones cercanas de quienes participan. Este enfoque exige una lectura situada de los significados, que oscila entre lo general y lo particular, es decir, entre los detalles inmediatos y la teoría relevada. Asimismo, adoptamos una perspectiva narrativa en la que el material textual fue considerado una fuente legítima de nuevos saberes sobre el mundo social. La potencialidad de los relatos como textos de campo nos permitió enmarcarlos dentro de la cultura docente, recuperando vivencias para interpretarlas en sus contextos específicos.

El estudio se desarrolló en el marco de la materia Residencia Docente II del Profesorado de Inglés de la UNMdP, durante el segundo cuatrimestre del año 2024. Participaron las diez personas que cursaban la asignatura. Cabe destacar que Residencia Docente II es la última materia del área de formación docente en dicho profesorado, donde el estudiantado lleva a cabo prácticas pre-profesionales en los niveles secundario y superior. La cursada de esta materia requiere haber aprobado previamente Residencia Docente I, en la cual las prácticas se desarrollan en escuelas primarias.

Durante el análisis de las narraciones, buscamos rastrear las trayectorias vitales y formativas del grupo, con la intención de comprender los caminos transitados y los matices emergentes durante las prácticas. Diseñamos y aplicamos distintos instrumentos de recolección de datos que conformaron nuestros textos de campo: entrevistas focales, relatos escritos, registros auto etnográficos, y observaciones documentales y no participantes.

Al inicio de la cursada, propusimos al grupo que escribiera un relato sobre sus experiencias pedagógicas y vivencias personales, guiándose por un conjunto de ejes disparadores que abordaban diversas dimensiones: sus historias como estudiantes, como personas en formación docente y como profesionales con potencial transformador.

Más adelante, les invitamos a elaborar en un cuaderno personal un registro autoetnográfico de manera periódica, a medida que avanzaban en el proceso de



prácticas. A partir de estos registros, logramos captar el lenguaje, los gestos, los silencios y las miradas, que conformaron, como plantea García (2015), un complejo reticulado semiótico y comunicativo. Como advierte Rockwell (2011), este tipo de registro permite documentar aquello que suele quedar fuera de los márgenes de lo visible en la realidad social, lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente, y dejar testimonio escrito y público de lo sustantivo, atendiendo a sus sentidos. En esta línea, solicitamos que compartieran sus sentipensares en torno a lo que acontecía dentro y fuera del aula en el marco de las residencias.

Además, analizamos los planes de clase elaborados por el grupo de practicantes y observamos sus clases con el propósito de registrar lo que sucedía en el aula mediante el uso de secuencias didácticas con perspectiva de-colonial. A través del análisis recursivo de los textos, intentamos desentrañar la urdimbre de relaciones interpersonales e intrapersonales que, desde experiencias tanto individuales como colectivas, transforman la enseñanza bajo una mirada de-colonial.

Finalmente, realizamos un grupo focal con la totalidad del estudiantado una vez concluidas sus prácticas docentes, con el propósito de profundizar en las vivencias y significados construidos en ese recorrido. Al cierre de la entrevista colectiva, propusimos una actividad gráfica. Para ello, entregamos a cada participante una hoja blanca, tamaño A4, con la consigna: "Dibújate a ti mismo trabajando como docente" escrita en la parte superior. Debajo, se delimitó un espacio cuadrado donde debían realizar su dibujo. Luego, se les invitó a describir con sus palabras lo producido, incluyendo qué estaban haciendo en la escena, qué hacían quienes participaban en la clase y qué contenido se estaba abordando. Los dibujos se realizaron de forma espontánea y sincera, en un ambiente distendido y amigable, acompañados por música (una canción de Dua Lipa) y un alfajor compartido. En la investigación denominamos la descripción escrita como *relato escrito 2*.

Hallazgos

En respuesta a la consigna de representarse como docentes a través del dibujo, evocando sus prácticas en el aula y los vínculos con sus estudiantes, quienes participaron en este estudio compartieron producciones que permiten entrever una conciencia crítica de-colonial en trans-formación. Estas imágenes, acompañadas por sus relatos escritos, nos invitan a interpretar los sentidos que el saber-ser docente va tejiendo y las prioridades que comienzan a delinearse en este proceso trans-formativo. Entre ellas, emergen con fuerza el deseo de promover entornos de aprendizaje cuidados y seguros, la importancia de la reflexión como práctica cotidiana, el compromiso con la comunidad y el entorno, y la búsqueda de vínculos solidarios que sostengan experiencias educativas significativas.

La creación de un espacio seguro en el aula

En las imágenes compartidas por quienes participaron del estudio se dibujan escenas donde emergen figuras docentes amables, sonrientes y cercanas, generando entornos de aprendizaje que invitan al encuentro, al respeto y a la escucha. A través de sus trazos y palabras, se hacen visibles vínculos pedagógicos construidos desde la confianza mutua, donde el cuidado circula como condición necesaria para enseñar y aprender. Estas representaciones nos permiten entrever una comprensión del aula como espacio de acogida, en el que cada persona se siente reconocida y valorada más allá del desempeño académico o los contenidos curriculares.

Desde esta perspectiva, quienes participaron parecen reconocer que el proceso de aprendizaje requiere habilitar la palabra, la emoción y la singularidad. Que niñas, niños y adolescentes puedan compartir sus ideas, vivencias y sentipensares sin temor al juicio es una dimensión central de la práctica docente que están comenzando a construir. Para ello, proponen fomentar una comunicación abierta, favorecer la escucha atenta y generar condiciones para una participación activa, contemplando los distintos modos de aprender.

El aula con perspectiva de-colonial, tal como se desprende de sus producciones, es un espacio inclusivo que se posiciona éticamente frente a cualquier forma de discriminación. Se presenta como un territorio afectivo donde se reconoce y celebra la diversidad de saberes, trayectorias y experiencias que trae consigo el estudiantado y sus comunidades. En lugar de imponer modelos únicos, estas representaciones imaginan una práctica pedagógica que habilita otros modos de estar y aprender, apostando a un aprendizaje significativo, situado y profundamente humano.



Ilustración SEQ Ilustración 1* ARABIC 1.-Dibujo de Agos

comunicación. Las estudiantes y los estudiantes acompañados, cada uno con sus distintas edades, propósitos, objetivos de vida, sueños y caminos propios. Somos una comunidad, una familia (Agostina, relato escrito 2, 2024).

De manera similar, en el dibujo de Cami observamos a una docente sonriente y de pie en el centro del aula, vistiendo un delantal con bolsillos. En su relato escrito, comenta que sus estudiantes representan los distintos niveles educativos. Ella se describe como un tipo de docente distinta con cada grupo, pero con una esencia que permanece constante. Una niña sostiene una flor en la mano, símbolo de afecto, belleza y amor. Al fondo, se distingue un pizarrón con la fecha escrita en inglés.

Cami explica que en esta imagen aún no está enseñando un contenido específico, pues es el inicio de la clase y aprovecha unos minutos para conversar con sus estudiantes y

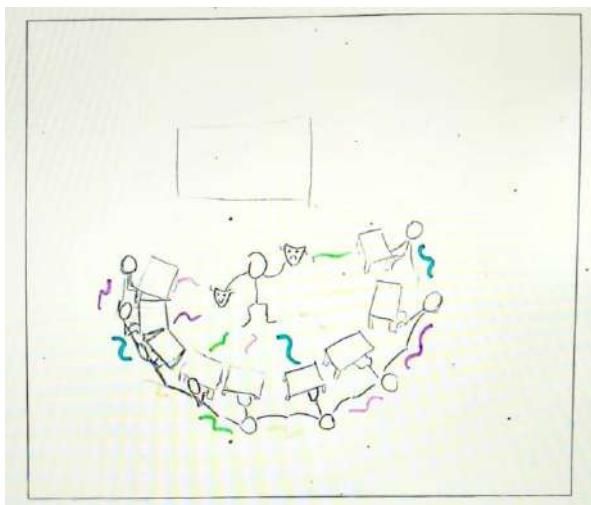
En el dibujo de Agos, aparece una docente sonriente cuyos brazos se extienden con la calidez necesaria para abrazar a todo el grupo de estudiantes, quienes reflejan alegría, asombro y curiosidad. Sobre su pecho, un corazón rojo simboliza el amor y compromiso con la labor que realiza. Una niña saluda, mientras dos estudiantes parecen estar conversando, mostrando así la interacción y el diálogo presente. De fondo, pequeñas estrellas y puntos de diversos colores sugieren un ambiente agradable y sereno. Ella describe esta escena así:

Estoy abrazando, conteniendo, estableciendo vínculos, generando espacios de conocimiento, empatía y

preguntarles cómo se sienten antes de comenzar. Ella comparte:

Les estudiantes están escuchándose y compartiendo entre todos. Esta es mi parte favorita de la clase porque tengo la oportunidad de construir una relación con ellos, más allá de los roles de docente y estudiante. Aquí es donde aprendo y también enseño lo más importante (Cami, relato escrito 2, 2024).

En el dibujo de Gonzalo, él está parado en el centro del aula sosteniendo las máscaras del teatro griego, una levantada y la otra hacia abajo,



como si las moviera. El estudiantado, sentado en semicírculo y tomado de la mano, lo rodea en un gran abrazo que coloca a Gonzalo en el centro. Sus estudiantes lo miran atentamente, reflejando la conexión que existe entre ellos y ellas. Al fondo, un pizarrón permanece en blanco, abierto a nuevas posibilidades.

Para Gonzalo, el proceso educativo es un trayecto social que se recorre colectivamente entre compañeros/as de estudio. Él considera fundamental

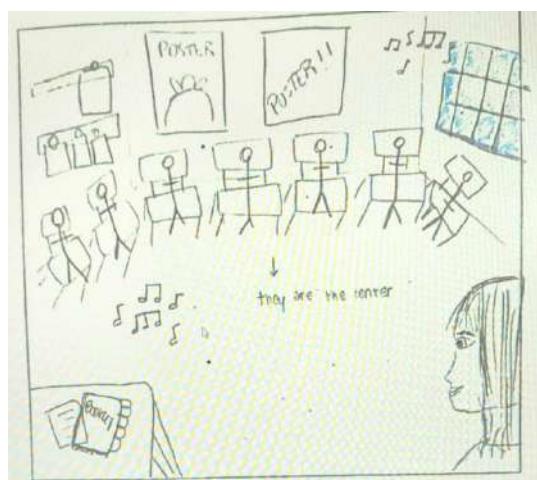
fomentar la interacción entre pares dentro del aula, por lo que se ve a sí mismo diseñando "actividades que promuevan valiosas conexiones, para que cada estudiante pueda reconocerse a sí mismo y a los otros con claridad" (Gonzalo, relato escrito 2, 2024).

La imagen creada por Vicky presenta una escena centrada en el estudiantado, que, al igual que en el dibujo de Gonzalo, está sentado en semicírculo. Escuchan música en un aula iluminada por una gran ventana lateral y decorada con pósters en las paredes. Hay un espacio destinado para colgar las mochilas. La docente observa desde la distancia y sonríe. Sobre su escritorio, se puede ver su material de trabajo, su cuadernillo.

En su dibujo, Vicky parece enfocarse en diseñar una experiencia educativa que fomente un ambiente cálido y positivo, que involucre activamente al alumnado en el aprendizaje. Ella comenta que monitorea el trabajo del grupo mientras conversan y disfrutan de una melodía. El contenido de la clase puede variar según el nivel lingüístico y la edad del



Ilustración SEQ Ilustración 1* ARABIC 2.-
Dibujo de Cami



estudiantado: "en la imagen podría estar dando *the weather, clothes, present continuous, causative have, o passive voice*⁵, pero en todos los grupos prima el respeto y la aceptación personal" (Vicky, relato escrito 2, 2024).

Ilustración SEQ Ilustración * ARABIC 4.- Dibujo de Vickv

La reformulación del currículo y los materiales

Quienes enseñan con una mirada de-colonial seleccionan muy cuidadosamente los materiales y el contenido de sus secuencias didácticas: intentan desplegar una mirada crítica, reflexiva, y sensible hacia los discursos, ideologías y supuestos que subyacen a ellos. Este trabajo implica la resistencia frente al uso acrítico de libros de texto que muchas veces reproducen imaginarios euro-usa-centrados, estandarizados y descontextualizados, invisibilizando las realidades, lenguas, memorias e historias de nuestros territorios. En lugar de perpetuar narrativas que refuerzan estereotipos de raza, clase, género, etnia, y orientación sexual, el estudiantado prioriza la inclusión de historias de la cultura, la literatura, y el arte local, con las que puedan establecer vínculos afectivos, identitarios y sentipensados.

La selección de autores/as y contextos que reflejan la realidad social de la región fomenta la visita a museos y la realización de proyectos sobre el patrimonio cultural y natural del entorno escolar. Esto se vuelve una práctica de resistencia epistemológica, ya que puede abrir camino a una indagación sobre personajes, eventos y procesos sociales relevantes, que han moldeado la identidad local desde sus propias experiencias, memorias y lenguajes. Al animar al grupo de estudiantes a escribir sus propias historias y poemas, se habilitan espacios donde sus saberes y experiencias sean reconocidos como valiosos y legítimos. Asimismo, la creación de instancias para compartir estas producciones con la comunidad educativa permite romper con las lógicas homogeneizadoras del currículo tradicional para visibilizar narrativas que históricamente han sido marginadas.

Siguiendo esta perspectiva, en la imagen producida por Lucía, se observa una clase que gira en torno a la vida de una poetisa marplatense. La profesora está de pie en el medio del aula, y el estudiantado se encuentra sentado en semicírculo y la miran atentamente. Detrás, se ve un televisor, en cuya pantalla se lee *Audioguide. Walking tour Alfonsina Storni*⁶. Al lado, en un pizarrón grande, se lee la fecha del día de la clase, la consigna de una actividad *order the events*⁷ y varias líneas que sugieren los acontecimientos importantes en la vida de este personaje de la literatura argentina.

Lucía explica que basó su dibujo en su experiencia como practicante en el laboratorio de idiomas de la UNMdP. Ella explica que, después de ver un video biográfico de la autora, "los alumnos deben ordenar los eventos más importantes de su vida, porque están aprendiendo sobre el pasado simple y la utilización de palabras conectoras en una biografía" (Lucía, relato escrito 2, 2024).



Ilustración SEQ Ilustración * ARABIC 5.- Dibujo de Lucía

Una formación ética e integral

Además de abordar los aspectos lingüísticos de la lengua inglesa, quienes adoptan un enfoque de-colonial en sus prácticas docentes se involucran con la comunidad educativa y con los actores de su entorno, con la intención de inspirar cambios que contribuyan a la justicia social. Dejan de ser meros transmisores de conocimiento para convertirse en personas comprometidas con la transformación social, para generar conciencia crítica y un diálogo emancipador. Como plantea Catherine Walsh (2008, 2009, 2013), resulta fundamental crear fisuras en los marcos coloniales del saber que aún atraviesan nuestras instituciones educativas para que sus estudiantes puedan desarrollar su potencial y emerjan modos otros de conocer, saber, ser, estar y convivir en un ambiente más sustentable y sostenible.

En la clase de inglés, es posible integrar el tema de la sustentabilidad desde una perspectiva de-colonial, fomentando no sólo el aprendizaje de conceptos relacionados con el ambiente, sino también la reflexión crítica y la creación de habilidades para la acción sostenible. Con la introducción de materiales específicos que aborden este tema, se puede promover el aprendizaje de inglés a partir de la exploración de las formas en que la naturaleza ha sido entendida históricamente, desde marcos eurocéntricos, como un objeto de explotación y de control, invisibilizando los saberes ancestrales y las formas armoniosas relationales de los pueblos originarios con la misma. Se pueden realizar actividades que involucren el análisis de problemas ambientales, la investigación sobre soluciones sostenibles y la discusión sobre la importancia de la colaboración global para abordar el cambio climático. De este modo, el estudiantado puede desarrollar habilidades comunicativas al tiempo que construye conciencia ecológica situada.

En el dibujo de Macarena, la docente está parada en el centro del aula, cerca de sus estudiantes. Ella sonríe, y por sobre su figura se ven dos corazoncitos, que sugieren amor por su tarea docente, y por el tema con el que está trabajando. En el aula hay veinticuatro estudiantes sentados de a dos, mirando hacia el frente. Atrás hay un pizarrón con las palabras *Sustainable tourism travelling⁸* y el dibujo de un avión volando hacia arriba, un círculo, que podría representar al planeta y tres signos de pregunta.

En el comentario de su imagen, Macarena dice estar caminando por el aula, chequeando la tarea y escuchando cómo ellos conversan sobre sus experiencias como viajeros, para poder contrastarlas con los conceptos aprendidos en la clase del turismo sustentable. "El foco de la docente está puesto en el turismo desde una perspectiva de-colonial, que presenta la idea de las prácticas de viaje sustentables y los nuevos conceptos del ecoturismo. Me inspiré en mi experiencia como practicante en Residencia II" (Macarena, relato escrito 2, 2024).

Similarmente, Ninón también eligió trabajar con un *tema verde* actual: el clima y el ambiente. En su dibujo se ven doce figuras humanas representadas con palitos; todas están sonriendo. No están flotando, sino que están paradas en el suelo. Algunas parecen

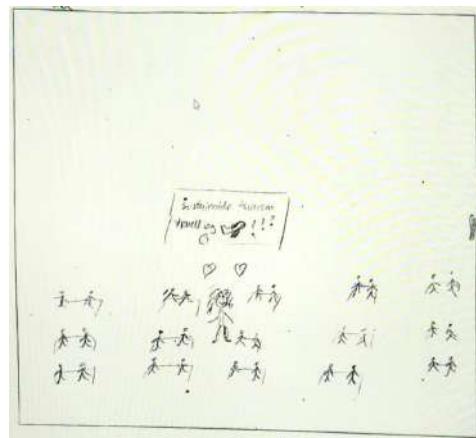


Ilustración SEQ Ilustración 1* ARABIC 6.- Dibujo de Macarena



estar caminando al aire libre, porque se ve el sol y dos nubes.

Las personas son todas de diferentes colores, pero del mismo tamaño, por lo que no es evidente quién es la docente. Esto sugiere su postura de-colonial, que busca desarticular las jerarquías tradicionales en el aula. A su vez, tiene como objetivo promover la participación activa del grupo de estudiantes en su aprendizaje, donde el conocimiento se co-construye colectivamente, en un proceso que reconoce y valora las voces de todas las personas implicadas. En este

espacio, el estudiantado puede expresar sus ideas, cuestionar el mundo y compartir sus propias experiencias.

Ninón indica que la imagen revela una escena real, en la que ella da clase en un quinto grado, donde enseña inglés a través del tema del cuidado del ambiente. En sus palabras, "los chicos están muy entusiasmados; generan debates interesantes y proponen soluciones interesantísimas para *sanar el mundo/planeta*. Ellos hablan y la maestra básicamente los escucha, encantada y sorprendida, aprendiendo de estos pequeños ciudadanos" (Ninón, relato escrito 2, 2024).

El aprendizaje activo y el compromiso crítico

Enseñar inglés desde una perspectiva de-colonial se propone involucrar al estudiantado en actividades de aprendizaje interactivas y significativas, utilizando estrategias variadas para que se sientan motivados y comprometidos con su aprendizaje. Con frecuencia la persona docente introduce elementos de juego, utilizando recursos tecnológicos y del mundo real, como juguetes, para hacer la clase atractiva, accesible y divertida. Estas prácticas no solo estimulan el aprendizaje colaborativo y desarrollan habilidades sociales, sino que también desafían modelos eurocéntricos y tradicionales de enseñanza donde se promueve una separación de la mente y el cuerpo (hooks, 2019). Así, se abre paso a una pedagogía comprometida, es decir, un proceso de enseñanza y de aprendizaje desde lo afectivo, corporal, y democrático.

En el dibujo de Rocío, la docente está parada en el centro, sonriendo levemente. Su imagen, de gran tamaño respecto al grupo de estudiantes, puede sugerir su carácter extrovertido y su confianza en sí misma para llevar a cabo su profesión. A su vez, puede interpretarse como la expresión de su capacidad de alojar a las personas que habitan el aula. Esta *inmensidad* no remite a una figura autoritaria, sino a una presencia generosa que habilita vínculos horizontales y afectivos, en sintonía con el cuidado, reconocimiento y respeto por las trayectorias singulares de cada estudiante. A su alrededor, las personas son pequeñas y no están pintadas de color. Se lee en los globos de diálogo que salen de sus pequeñas bocas lo siguiente: "This is like this"⁹, "I finished"¹⁰, "Teacheer"¹¹, "Let's do it"¹², "Don't want to do it"¹³, "Can I go to the bathroom?"¹⁴. Por

detrás se ve una pantalla de televisor y un pizarrón con la fecha en inglés.

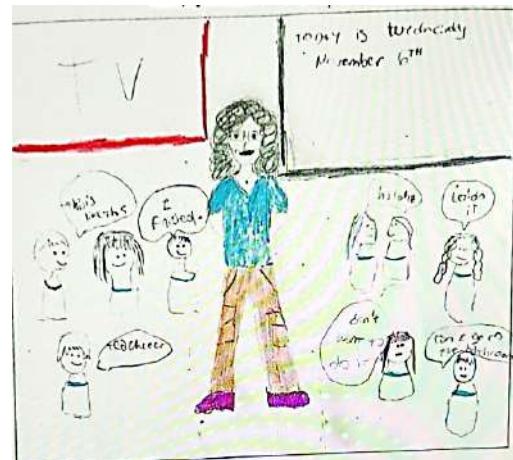
Rocío describe lo que ocurre en la imagen de esta manera: "la docente circula por el aula, viendo lo que hacen sus alumnos. Algunos trabajan, mientras que otros conversan. Estoy enseñando cómo leer un guión, para presentar un show de títeres. Estamos aprendiendo a identificar palabras clave" (Rocío, relato escrito 2, 2024).

Centralidad en la identidad del estudiantado

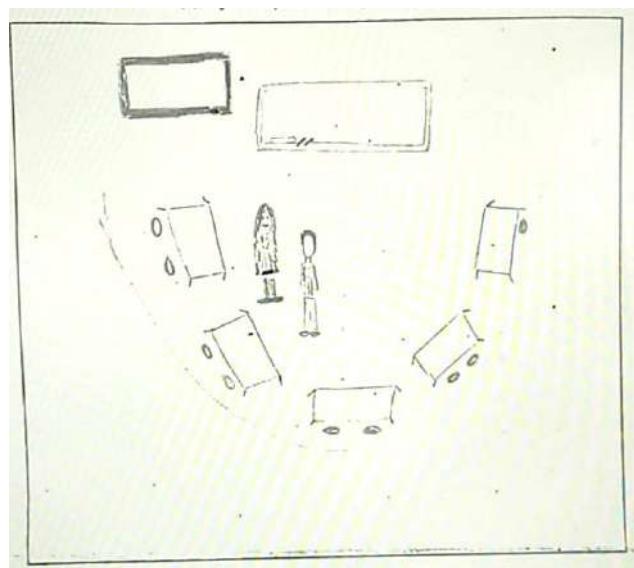
La enseñanza de inglés con perspectiva decolonial propone una mirada inclusiva y las identidades, culturas y lenguas singulares del estudiantado proveniente de sectores históricamente marginados, en contextos donde la educación ha sido influida por visiones eurocéntricas. No se propone imponer un modelo cultural dominante, sino que legitima las formas de ser, hablar, vestir y pensar del estudiantado de sectores y realidades sociales diversas, para reforzar su autoestima y sentido de pertenencia en los espacios educativos. Alienta al estudiantado a que aprenda desde su realidad, experiencia y territorio para desarrollar un pensamiento crítico, en vez de intentar reproducir modelos hegemónicos que responden a lógicas externas o ajena a sus vidas. Como sostiene Baum (2022), esta necesidad se vuelve particularmente relevante al enseñar una lengua moderno/colonial, ya que puede operar inconscientemente como una herramienta que disimula o invisibiliza las diferencias culturales, lingüísticas y corporales, contribuyendo a la homogeneización simbólica. Así quien enseña se convierte en una persona facilitadora del diálogo de saberes que promueve la reflexión crítica en relación con los procesos de blanqueamiento y normalización que tienden a borrar los conflictos, las resistencias y las identidades disidentes (Baum, 2022). Reconoce también que la práctica docente es una experiencia de aprendizaje en la que el conocimiento se construye colectivamente con las voces de sus estudiantes.

Esta mirada puede observarse en el dibujo de Flor, quien realizó sus prácticas pre-profesionales en una escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. En la ilustración, se destacan la figura de la docente y la de un estudiante parados frente a frente. La docente sonríe. Los bancos están dispuestos en semicírculo. Detrás se ve un pizarrón grande y otra pantalla, que podría ser un televisor o un tablón de anuncios. Este dibujo sugiere una organización del aula que favorece la circularidad, la cercanía y el trabajo colaborativo, en oposición a modelos jerárquicos y verticales.

En su relato, Flor describe que está ayudando al alumnado, y



contextualizada. Reconoce y valora



monitoreando su tarea. Cuando un estudiante se le acerca para preguntar en español cómo parafrasear una idea, ella lo guía para hacerlo y lo felicita por su gran trabajo. Esta interacción breve, pero significativa, refleja una práctica docente sensible y situada, que valora el uso del español como mediador legítimo en el aprendizaje de inglés, y que prioriza el acompañamiento afectivo y el reconocimiento a la lengua materna.

Por último, en el dibujo de Pablo, el docente y los estudiantes están sentados alrededor de una gran mesa rectangular, que sugiere una disposición horizontal y cooperativa. El docente, con una sonrisa, levanta el pulgar y dice "You can do it!"¹⁵, reforzando una actitud de acompañamiento y aliento. El grupo de estudiantes refleja una diversidad de emociones y actitudes frente a la tarea: una sonríe, otro, de hombros caídos, expresa desagrado ante la tarea en su cuaderno abierto, una alumna sostiene su libro y levanta la mano para preguntar algo, mientras que su compañero a la derecha parece aburrido y mira su celular. Más allá de una repisa con libros, no se observan otros elementos en el aula, lo que podría interpretarse como un espacio pedagógico despojado, pero también abierto a múltiples apropiaciones y sentidos.

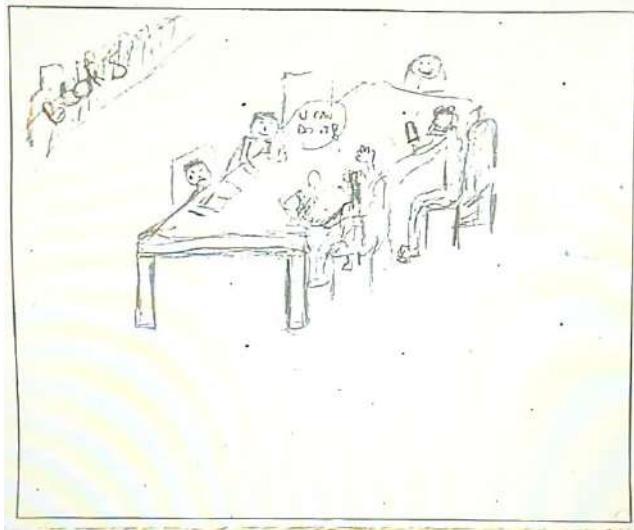


Ilustración SEQ Ilustración * ARABIC 10.- Dibujo de Pablo

En su comentario, Pablo enfatiza ante todo que su prioridad es alentar a sus estudiantes a creer que el inglés no es una amenaza para ellos. Esta práctica se desarrolla fuera de la escuela tradicional, en una sociedad de fomento, en el marco del "Programa Educativo Barrial" del municipio, lo que visibiliza formas alternativas, comunitarias y barriales de acceso al conocimiento. Estudiantes de todos los niveles van a buscar ayuda con su tarea, o a aprender. El docente no parte de un programa cerrado, sino que enseña desde lo que emerge del encuentro entre saberes. Una vez que ese intercambio ocurre, hay tiempo para jugar y aprender en

inglés, una práctica alejada del *deber-ser* normativo y más cercana a una experiencia de apropiación creativa y lúdica del lenguaje.

Este espacio habilita la participación de estudiantes con sus trayectorias singulares, reconociendo sus tiempos, intereses, saberes previos, emociones y actitudes. La diversidad de reacciones frente a la tarea, en este caso, no simboliza un obstáculo, sino que puede leerse como una manifestación legítima de subjetividades diversas, que demandan procesos de enseñanza y aprendizaje sensibles y situados. En conclusión, Pablo comenta: "algunos de ellos no entienden por qué están leyendo textos sin sentido; otros tienen su primera clase de inglés y han descubierto que puede ser divertido, y que es posible crear y aprender otras cosas en este idioma" (Pablo, relato escrito 2, 2024).

A lo largo de este recorrido, las voces de quienes participaron en la investigación revelan una forma de habitar la docencia atravesada por la sensibilidad, el compromiso y la búsqueda constante de trans-formaciones significativas. A través de sus imágenes y relatos, se manifiesta una intención clara de pensar el aula como un espacio vivo y situado, donde enseñar no se reduce a transmitir contenidos, sino que implica construir relaciones humanas, éticas y respetuosas con quienes aprenden.



Las prácticas docentes aquí compartidas dan cuenta de una mirada pedagógica que se aleja de modelos homogéneos y normativos. En cambio, promueve vínculos afectivos, reconoce la diversidad de trayectorias y saberes, y habilita otras formas de ser, estar y aprender en la escuela. Esta perspectiva se enmarca en un proceso de transformación que interpela los sentidos tradicionales de enseñar inglés, incorporando temas, lenguajes y propuestas vinculadas a la justicia social, el cuidado del ambiente y la identidad cultural.

El compromiso con una mirada de-colonial se hace visible en las decisiones didácticas, en la creación de espacios seguros, y en el deseo de acompañar procesos educativos que no excluyan ni estandaricen, sino que abracen las diferencias. Las representaciones visuales y escritas no solo proyectan un modo de enseñar, sino también una forma de habitar el mundo desde el encuentro, la empatía y la reflexión. En definitiva, estas voces de docentes en formación trazan el horizonte de una educación más justa, afectiva y crítica, donde aprender una lengua otra puede ser también una oportunidad para recuperar memorias, cuestionar desigualdades y construir otras formas posibles de convivir.

Conclusiones

Las producciones artísticas analizadas en el estudio nos permitieron acceder a formas sensibles, simbólicas y situadas de representar el saber-ser docente que se configura durante las prácticas pre-profesionales en la materia Residencia Docente II del Profesorado de Inglés de la UNMdP. Al habilitar el dibujo como una vía expresiva legítima, pudimos ampliar los marcos de la investigación cualitativa hacia lenguajes no verbales que, lejos de ser secundarios, ponen en valor formas sensibles, intuitivas y artísticas de conocimiento, que muchas veces no se pueden registrar con palabras. En esta dimensión visual y artesanal, se abren otras formas de representación, donde lo afectivo, lo inconsciente y lo subjetivo encuentran lugar para decirse. Emergieron así los sentipensares de un grupo de estudiantes que transita su formación docente en inglés desde una apuesta pedagógica de-colonial, que desafía tanto las lógicas euro-usa-centradas de la enseñanza, como la matriz moderno/colonial que sostiene el campo educativo. El dibujo, entonces, no solo ilustra: desestabiliza, interpela y visibiliza aquello que muchas veces no encuentra palabras pero sí imágenes, trazos que alojan vivencias e imaginarios.

Los relatos escritos que acompañaron los dibujos permitieron una profundización interpretativa que revela un compromiso ético, político y afectivo con la tarea de enseñar. A través de estas representaciones, se visibilizan prácticas pedagógicas que se apartan de los modelos transmisivos tradicionales y se orientan a generar espacios inclusivos, afectivos, conectados y territorialmente situados con las realidades de las comunidades. Las imágenes dan cuenta de vínculos pedagógicos que se entrelazan desde la horizontalidad, la escucha activa y el reconocimiento de las trayectorias diversas del estudiantado. Asimismo, muestran la emergencia de una conciencia crítica que interpela el ejercicio docente desde una mirada que articula saberes, afectos, cuerpos y territorios, en tensión con la lógica moderna/colonial que históricamente ha definido qué enseñar, cómo y a quién.

Este artículo busca dar cuenta de que las pedagogías de-coloniales, lejos de constituir una propuesta abstracta o externa al campo educativo, se materializan en las prácticas concretas de quienes se forman para enseñar, cuando se les habilita un espacio de reflexión crítica, expresión creativa y construcción colectiva de saberes. La elaboración de secuencias didácticas con enfoque de-colonial, la revisión de los materiales y el



reconocimiento de las identidades del grupo de estudiantes configuran una experiencia formativa que se aleja de modelos homogeneizantes para abrirse al aprendizaje situado, contextualizado y trans-formador.

En el caso particular de la enseñanza de inglés, estas prácticas permiten tensionar el canon y habilitar otros modos de habitar y apropiarse de la lengua sin perder la propia voz. Se trata de pequeños gestos pedagógicos que abren caminos posibles para decolonizar la enseñanza. La incorporación del arte como herramienta de investigación nos permitió ampliar nuestra observación en cuanto a cómo se trans-forma el saber-ser docente cuando se cruzan la experiencia, la reflexión y la práctica. Este enfoque habilita modos de subjetivación que interrumpen la lógica colonial de la enseñanza de lenguas, al proponer un horizonte de re-existencia, con una práctica crítica, afectiva y política, enraizada en nuestras realidades latinoamericanas.

Bibliografía

- Baez, J., & Sardi, V. (2024). *Pedagogías feministas*. Paidos Argentina.
- Baum, G. (2018). Un paradigma otro: Pedagogizar decolonial para la enseñanza situada de inglés como lengua otra. *En formación*, 3 (3): 47-57.
- Baum, G. (2021). Diseño de materiales decoloniales situados para la enseñanza de inglés como lengua otra. *Cuadernos de la ALFAL*, 13(2), 133-168.
- Baum, G. (2022). Inglés lengua otra: diferencia geocorporopolítica es diferencia colonial. En *Enseñar inglés: ¿complicidad colonial? La opción decolonial como contrapedagogía para ver, visibilizar y resistir la trampa moderna*, capítulo 1, 10-26. Edulp.
- Blanc, M. I., Branda, S. A., y Pereyra, S. (2023). La autopercepción del saber-ser docente en la formación inicial del profesorado a través de narrativas. *Entramados: educación y sociedad*, 10(13), 37-50.
- Branda, S., Torresel, L., y Bauzada Arbelaitz, S. (2024). De-construyendo el imperialismo en las prácticas docentes. Nuevos desafíos en el profesorado de inglés. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 4(7), 62-80.
- Butler-Kisber, L. (2008). 22 Collage as inquiry. In *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues* (pp. 265-277). SAGE Publications, Inc..
- Cole, A. L., & Knowles, J. G. (2008). Arts-informed research. *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues*, 55-70.
- Contreras Domingo, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 125–136. Universidad de Zaragoza.
- De la Cadena, M. (2015). Earth beings: Ecologies of practice across Andean worlds. Duke University Press.
- Eisner, E. (2008). Art and knowledge. *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues*, 4.
- Eisner, E. W. (1997). The promise and perils of alternative forms of data representation. *Educational researcher*, 26(6), 4-10.
- Fanon, F. (2001). *Los condenados de la tierra* (V. Camps, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1961)
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. (2.ª ed., S. Koval, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1952)



- Freire, P. (2012). Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García, M. (2015). Intervenciones disciplinares, experimentación, continuidad, abducción. En Jornadas de Investigadores 2015. Secretaría de Investigación y Postgrado. FHyCS-UNaM Recuperado de: <http://www.comhum.com.ar/jinvestigadores/wp-content/uploads/2015/12/GARCIA>.
- Lao Montes, A. (2005) "Globalidad sin Dominación: Políticas y Pedagogías Descolonizadoras". IPECAL (Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina). México: Universidad de Massachussets en Amherst.
- Lugones, M. (2005). *Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color*. Revista Internacional de Filosofía Política, 25, 61-75. Recuperado de <https://e-spacio.uned.es/bitstreams/661a3329-b1e0-42fe-9914-e627b9662155/download>
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 1, 127-167.
- Maldonado-Torres, N. (2013). Introducción. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Tomo I: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 11-20). Editorial Abya-Yala.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del signo.
- Mignolo, W. D. (2019). The Way We Were. Or What Decoloniality Today Is All About. *Anglistica AION: An Interdisciplinary Journal*, 23(2).
- Miranda, C. (2019). Más allá de un cuento de hadas: resistencia y otros aprendizajes para la historiografía de la diáspora africana. *Rosa Campoalegre Septien & Anny Ocoró Loango (coords.), Afrodescendencias y contrahegemonías. Desafiando al Decenio*, 27-62.
- Pithouse, K., Mitchell, C., & Weber, S. (2009). Self-study in teaching and teacher development: A call to action. *Educational Action Research*, 17(1), 43-62.
- Pithouse-Morgan, K., Mitchell, C., & Pillay, D. (2014). Self-study of educational practice: Re-imagining our pedagogies. *Perspectives in Education*, 32(2), 1-7.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina* (Vol. 13). Buenos Aires: clacso.
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Walsh, C. (2008). "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir". Quito: Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales Tomo I: Prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir* (Vol. 1). Editorial Abya-Yala.
- Weber, S., & Mitchell, C. (2004). Visual artistic modes of representation for self-study. In *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 979-1037). Dordrecht: Springer Netherlands.

Notas

¹Doctora en Ciencias de la Educación. Magister en Docencia Universitaria. Profesora de Inglés. Docente e investigadora en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad Nacional de Mar del Plata. branda.silvia@gmail.com



²Doctoranda en Educación. Profesora de Inglés. Docente en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Mar del Plata. sofiabauzada@gmail.com

³Doctora en Ciencias de la Educación. Especialista en Docencia Universitaria. Profesora de Inglés. Docente e investigadora en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad Nacional de Mar del Plata. marcelaevalopez@gmail.com

⁴Profesora de Inglés. Docente en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Doctoranda en Ciencias Sociales. torresel.luciana@gmail.com

⁵ Traducción propia: el clima, la ropa, el presente continuo, tener como causativo o la voz pasiva.

⁶ Traducción propia: Audio guía. Recorrido a pie Alfonsina Storni

⁷ Traducción propia: Ordenar los eventos.

⁸ Traducción propia: Turismo sustentable

⁹ "Esto es así"

¹⁰ "Terminé"

¹¹ "Señooo"

¹² "Hagámoslo"

¹³ "No quiero hacerlo"

¹⁴ "Puedo ir al baño?"

¹⁵ "¡Puedes hacerlo!"

ESCRIBIR EN NOMBRE PROPIO: LA EXPERIENCIA DE PRODUCCIÓN DE CARTAS PEDAGÓGICAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

WRITING IN ONE'S OWN NAME: THE EXPERIENCE OF PRODUCING PEDAGOGICAL LETTERS IN THE TRAINING OF PROFESSIONALS IN EDUCATIONAL SCIENCES

ESCREVER EM NOME PRÓPRIO: A EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO DE CARTAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Yésica Soledad Arenas¹
María Gabriela Hernando²

Resumen

El presente artículo narra la experiencia de formación sobre escrituras de cartas pedagógicas en la asignatura Pedagogía II de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE | UNLP). Este trabajo se desprende de la Tesis de Licenciatura titulada *Escribir cartas en la universidad: una experiencia de formación en la cátedra de Pedagogía II, FaHCE-UNLP*, evaluada y aprobada este año. Allí buscamos comprender la experiencia formativa que implica escribir cartas en la universidad, a partir del análisis de las misivas producidas durante el año 2019. El propósito que articula el presente trabajo es compartir con otros lectores y lectoras algunas de las reflexiones sobre el trabajo realizado en torno a la escritura en nombre propio en la producción de cartas pedagógicas, particularmente en dos dimensiones: los/as destinatarios/as y la voz propia en la escritura de cartas.

Palabras clave: experiencia de formación; cartas pedagógicas; escritura en nombre propio

Abstract

This article describes the training experience on writing pedagogical letters in the Pedagogy II course in the Teaching and Bachelor's Degree in Educational Sciences programs at the Faculty of Humanities and Educational Sciences of the National University of La Plata (FaHCE | UNLP). This work is based on the Bachelor's Thesis entitled *Writing Letters at the University: A Training Experience in the Pedagogy II Course, FaHCE-UNLP*, evaluated and approved this year. In it, we seek to understand the formative experience of writing letters at the university, based on the analysis of the letters produced during 2019. The purpose of this work is to share with other readers some of the reflections on the work carried out around writing one's own name in the production of pedagogical letters, particularly in two dimensions: the recipients and one's own voice in letter writing.

Keywords: training experience; pedagogical letters; writing on one's own behalf

Resumo

Este artigo descreve a experiência formativa em escrita de cartas pedagógicas na disciplina de Pedagogia II dos programas de Licenciatura e Bacharelado em Ciências da Educação da Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação da Universidade Nacional de La Plata (FaHCE | UNLP). Este trabalho é baseado na Dissertação de Mestrado intitulada *Escrita de Cartas na Universidade: Uma Experiência Formativa na Disciplina de Pedagogia II, FaHCE-UNLP*, avaliada e aprovada este ano. Nela, buscamos compreender a experiência formativa de escrita de cartas na universidade, a partir da análise das cartas produzidas durante o ano de 2019. O objetivo deste trabalho é compartilhar com outros leitores algumas das reflexões sobre o trabalho realizado em torno da escrita do próprio nome na produção de cartas pedagógicas, particularmente em duas dimensões: os destinatários e a própria voz na escrita de cartas.

Palavras-chave: experiência de treinamento; cartas pedagógicas; escrita em nome próprio

Escribir cartas pedagógicas en una cátedra universitaria

Pedagogía II es una asignatura del tercer año de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación (FaHCE | UNLP) y se encuentra en el tramo final de la formación básica, siendo el cierre del eje de la formación pedagógica. En esta materia, se propone que los/as estudiantes se constituyan en sujetos de su propia formación pedagógica; analicen y reflexionen sobre una serie de figuras de maestros que aportan saberes pedagógicos para repensar la educación, la escuela, el oficio de enseñar y el quehacer pedagógico; problematicen y profundicen en las categorías centrales que hacen a la especificidad del saber pedagógico; interroguen y problematicen el quehacer pedagógico de nuestro presente; y se comprometan con prácticas de lectura y escritura autónomas en las que prevalezca el nombre propio (Programa, 2019).

La propuesta pedagógica en el Programa 2019 estuvo conformada por tres unidades: *Aperturas: pensar, leer y escribir en pedagogía*, invita a que los/as estudiantes se coloquen como protagonistas de su formación y ejerzan prácticas de lectura y escritura autónomas, habilitando la pregunta y la escucha como modos de relacionarse con el saber pedagógico; *Figuras de maestros: entre la obra y el obrar*, articula la propuesta con el propósito de reflexionar sobre las figuras de maestros y sus aportes en materia pedagógica para repensar el presente: el maestro inventor en el pensamiento de Simón Rodríguez, el maestro liberador en la praxis de Paulo Freire y el maestro ignorante en la visión de Jacques Rancière; y, *Pedagogas/os y pedagogías*, despliega una serie de nociones que constituyen y problematizan la especificidad del campo pedagógico.

A partir del año 2013, la cátedra incorporó la escritura de cartas como instancia evaluativa porque el género epistolar, ubicado dentro de las narrativas del yo, es una escritura donde “a través de la primera persona, el narrador se presenta como garante de sus enunciados, una especie de testigo de la verdad de la experiencia, aportando de este modo al juego especular de identificación y auto/reconocimiento” (Arfuch, 2005, p. 3). La propuesta de evaluación que la cátedra promueve tiene como principal finalidad su carácter formativo, con la intención de que los/as estudiantes puedan apropiarse del saber pedagógico con un sentido autónomo y crítico, que les posibilite pensar de otro modo (Programa, 2019); que produzcan y compartan con otros/as reflexiones propias

sobre los distintos temas que se abordan en la cursada; que se coloquen como protagonistas, creadores y productores de saberes pedagógicos.

La experiencia de escribir cartas pedagógicas, año tras año, nos invita a reflexionar en torno a la pregunta: ¿por qué escribir cartas en la universidad? Y en la búsqueda de respuestas, el vínculo entre escritura y formación se vuelve central. En primer lugar, porque la escritura es un instrumento de toma de conciencia y de autorregulación intelectual para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento (Miras, 2000). Por lo tanto, la producción de textos escritos no solo hace referencia a la función comunicativa, sino que permite la revisión y la reflexión, al tiempo que expresa los conocimientos, ideas, creencias y representaciones que los sujetos tienen acerca de un objeto de conocimiento. En este mismo sentido, Mariana Miras (2000) afirma que el proceso que el/la escritor/a utiliza para producir un texto facilita el aprendizaje, el desarrollo del conocimiento sobre uno/a mismo/a y sobre la realidad. Pensamiento y escritura no pueden pensarse como instancias separadas.

Marlene Scardamalia y Carl Bereiter (1992), referentes en este tema, analizan dos modelos de los procesos de composición escrita: *dicir el conocimiento y transformar el conocimiento*. El primero explica cómo se elabora un texto sin un plan de trabajo previo, únicamente sabiendo el tema y el género a desarrollar. El segundo modelo, en cambio, problematiza la escritura al establecer ciertos objetivos, generando en el/la escritor/a dos problemas: qué decir y cómo decirlo. Miras relaciona este segundo modelo con la función epistémica de la escritura, “esta manera de escribir hace posible que el escritor, no sólo aprenda o modifique sus conocimientos respecto al tema o contenido sobre el que escribe, sino que también le permite mejorar sus conocimientos discursivos” (2000, p. 74).

Federico Navarro (2018) también revaloriza la función epistémica de la escritura y la conceptualiza como una tecnología epistémica y semiótica; como práctica situada y compleja que presenta distintas dimensiones de análisis: gramaticales, semánticas, discursivas, situacionales, retóricas, sociohistóricas y psicológicas, entre otras:

La escritura materializa complejos procesos de reflexión, vínculos con lecturas previas, planificación, organización en una estructura de funciones, lazos cohesivos y temáticos entre partes del texto, construcción de autoría y autoridad, etc. A su vez, la escritura pone en juego la valoración, identidad e ideología de los escritores y muestra trazos de los contextos sociales, históricos y culturales en los que se manifiesta. (Navarro, 2018, p. 21)

En cuanto a la enseñanza de la escritura en la Educación Superior, Navarro plantea que, mediante el uso de géneros discursivos de formación “situados, con propósitos e interlocutores específicos, con una estructura y un conjunto de rasgos discursivos particulares, permite organizar, transformar, reconstruir, profundizar y aprehender conocimientos hasta hacerlos propios” (2018, p. 32); es decir, potencia la función epistémica de la escritura. Desde la perspectiva de la cátedra de Pedagogía II, la carta entraría en la clasificación de género de formación porque, siguiendo a Navarro, “los géneros de formación son escritos por estudiantes, son leídos por miembros expertos, habilitados y con más conocimientos, y tienen objetivos pedagógicos, formativos y evaluativos” (2018, p. 26).

La cátedra de Pedagogía II, asumiendo la función epistémica de la escritura, se propone que los/as estudiantes construyan un pensamiento propio en diálogo con los

contenidos de la disciplina; esto implica la producción de una escritura desde uno/a mismo/a. En el contexto académico, plantean María Cristina Castro Azuara y Martín Sánchez Camargo (2018), se construye la autoría solo en la medida en que los/as estudiantes “se posicionan frente a y se responsabilizan con el contenido (voz propia/voz ajena), pero también en tanto son capaces de percibir su propio rol en la práctica de escritura de su comunidad” (Castro Azuara y Sánchez Camargo, 2018, p. 138).

A su vez, la escritura no puede pensarse por separado del lenguaje. Según Jorge Larrosa, el lenguaje “es casi todo lo que somos, que determina la forma y la sustancia no solo del mundo sino también de nosotros mismos, de nuestro pensamiento y de nuestra experiencia” (2013, p. 26). Entonces, lenguaje, pensamiento y escritura se entrelazan en este decir en primera persona, en nombre propio. En el caso de la escritura de la carta, este decir desde uno/a mismo es “también hacerlo con alguien y para alguien” (Larrosa, 2013, p. 37):

Hablar (o escribir) en primera persona no significa hablar de uno mismo, ponerse a uno mismo como tema o contenido de lo que se dice, sino que significa, más bien, hablar (o escribir) desde sí mismo, ponerse a sí mismo en juego en lo que uno dice o piensa, exponerse en lo que uno dice y en lo que uno piensa. (Larrosa, 2013, p. 37)

El género epistolar habilita este decir desde uno/a mismo/a y abre un espacio de diálogo ficticio: la carta se escribe en ausencia del destinatario. Nora Esperanza Bouvet (2006) sostiene que la distancia que pone quien escribe permite que pueda expresarse sin ser interrumpido, y a su vez, ser leído en un momento que el/la destinatario/a elige para ello; una comunicación diferida entre tiempo y espacio, la relación epistolar es pensada como una conversación por escrito. Una conversación caracterizada por presencias y ausencias: la situación presencial de escritura, y la función de suplir una ausencia: “Los tiempos y espacios del par emisor/receptor están diferidos, articulando así una temporalidad compleja entre acontecimientos pasados (vividos conjuntamente o no); deseos o propuestas a futuro; proyecciones presentes cuidadas y adelantos de posibles reacciones del lector o lectora” (Caldo, 2019, p. 522).

En este sentido, la comunicación —o conversación— entre dos sujetos manifiesta explícitamente su carácter social. Charles Bazerman (2012) estudia la función social de la carta en distintos momentos históricos y plantea que, en comparación con otros géneros, está ligada a las relaciones sociales particulares de escritores/as y lectores/as. Por ello, las cartas aparecen como espacio privilegiado para revelar el carácter social constitutivo de toda escritura; habilitan otro tiempo y espacio en la formación universitaria. En palabras de Bazerman: “Las cartas nos han ayudado a encontrar las direcciones de muchos lugares oscuros y extraordinarios para las reuniones del mundo escrito y nos han apoyado a comprender lo que haríamos y diríamos al llegar a ellos” (2012, p. 95).

La experiencia de escritura de la carta, de la utilización de la primera persona, puede ser caracterizada como un acontecimiento: algo singular que irrumpre en la cotidianeidad. Escribir una carta no es algo de lo pensado en la formación académica, algo de lo imaginable. La experiencia es *eso que me pasa* y que supone en primer lugar un acontecimiento:

Algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. (Larrosa, 2009, p. 14)

Narrar lo sucedido es una forma de caracterizar la experiencia, de nombrar *eso que me pasa* (Larrosa, 2003, 2009); por ello, es fundamental recuperar las voces de los sujetos partícipes, ya que allí reside el sentido de la experiencia:

La lucha por la voz empieza cuando una persona intenta comunicar sentido a alguien. Parte de ese proceso incluye encontrar las palabras, hablar por uno mismo y sentirse oído por otros... La voz sugiere relaciones: la relación del individuo con el sentido de su experiencia (y por tanto, con el lenguaje) y la relación del individuo con el otro, ya que la comprensión es un proceso social. (Brizmanm en prensa, como se citó en Connelly y Clandinin, 2008, p. 20)

El enfoque narrativo recupera la dimensión discursiva de la individualidad, los modos en que las personas vivencian y dan significado a su mundo mediante el lenguaje (Bolívar Botía, 2002). Narrar la experiencia implica un aprendizaje de las formas más elaboradas del pensamiento y de la escritura, permite explorar los pensamientos, sentimientos e intenciones más profundas; es un modo de conocimiento y de comunicación (McEwan y Egan, 2005). En los últimos años, las producciones del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, desde un enfoque biográfico-narrativo, permiten profundizar el abordaje atendiendo a dimensiones afectivas, emocionales y vitales en los entramados resultantes entre profesión académica, docencia universitaria y biografía personal, poniendo en valor la experiencia subjetiva y humana (Porta, 2021; Porta y Aguirre, 2019). De la misma forma, la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas de la Universidad de Buenos Aires, articula los relatos de experiencias que los/as docentes producen y divultan acerca de los saberes pedagógicos que construyen en sus prácticas educativas, revitalizando la pedagogía como campo de saber, experiencia y discurso (Suárez, 2021, 2023).

Es por todo lo mencionado que la experiencia de escribir una carta se constituye en una experiencia formativa. El/la estudiante al colocarse como protagonista y autor/a de sus producciones, permite asignarle palabras propias a la formación, permite pensar y vivir la experiencia como modo de habitar el mundo, “pensar la experiencia desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo desde el punto de vista de la pasión” (Larrosa, 2003, p. 4). Este retorno reflexivo sobre sí se vincula con lo planteado por Gilles Ferry: “Uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación” (1997, p. 55). El autor entiende a las mediaciones como los medios que posibilitan y orientan la dinámica del desarrollo personal. Los formadores, las lecturas, las circunstancias, la relación con los otros y los contenidos del aprendizaje, entre otros, son mediaciones. Ferry menciona tres condiciones para que la formación tenga lugar, es decir, para realizar el trabajo sobre sí mismo: lugar, tiempo y relación con la realidad. Se necesita un tiempo y un lugar para reflexionar sobre lo sucedido, uno no puede formarse haciendo. La tercera condición es la distancia que se establece con la realidad, la necesidad de desprenderse de ella para poder representarla. “La idea es la de un espacio transicional, fuera de tiempo y lugar, en

el cual uno representa y se representa el rol que va a tener en la profesión. Ese es el espacio y tiempo de la formación" (Ferry, 1997, p. 57).

La escritura permite nombrar *aquello que me pasa* (Larrosa, 2003, 2009), y también, encontrar otras formas de nombrar. Fernando Bárcena (2012) propone buscar en las palabras y en el lenguaje, la propia voz para decir el mundo, nombrarlo y estar presente en él. La escritura de la carta es un modo de reconocimiento que instituye al sujeto del conocer, es una invitación a tomar lugar, a inventarse la propia subjetividad, a habitar el *entre*. Una invitación a nombrar en nombre propio el sentido de la experiencia, porque no hay sujeto sin palabra, sin reconocimiento (Cornu, 2004).

Escrituras pedagógicas en nombre propio

En el año 2019, la consigna para la escritura de la carta consistió en: Escribir una carta a un maestro o maestra que haya sido significativa en tu formación, retomando las lecturas del libro que elegiste y la de los/as autores/as trabajados/as hasta el momento. Para ello les solicitamos que el contenido de esa carta verse alrededor de la siguiente pregunta: ¿Qué ideas pedagógicas de las figuras trabajadas te gustaría conversar con esa/e maestra/o? El propósito de la escritura es que busques interpelar al/a lector/a alrededor de temas o problemas que te parezcan importantes dialogar.

Ese año presentaron 31 cartas, en las cuales se registra cierta novedad por la utilización de este género en la formación universitaria, y sobre todo el uso de la primera persona. En cuanto a las decisiones metodológicas para analizar las cartas producidas por los/as estudiantes, desde una perspectiva cualitativa-interpretativa a efecto de comprender y explicar los fenómenos a través del análisis de datos, una serie de preguntas/dimensiones guiaron la selección de la muestra: ¿a quiénes les escriben los/as estudiantes?, ¿qué contenidos de la materia retoman en sus cartas?, ¿cómo aparece la primera persona, la voz propia, en la escritura?, ¿qué saberes pedagógicos construyen en la escritura? y, ¿qué significó para los/as estudiantes la propuesta de escribir una carta? Estas preguntas/dimensiones fueron construidas luego de leer la totalidad de cartas presentadas (31 cartas). La decisión de este recorte (10 cartas)³ fue intencional, con el propósito de poder mostrar la variedad de escrituras y sentidos que los/as estudiantes le otorgaron a la escritura de la carta, y a la escritura en nombre propio. En este artículo se presentan los resultados obtenidos en relación con dos dimensiones: los/as destinatarios/as y la voz propia en la escritura de cartas.

Los/as destinatarios/as de las misivas fueron diversos. Los/as estudiantes eligieron escribirle a: profesoras del secundario, una profesora de un instituto superior de formación docente, una profesora de acrobacia, a la madre y al padre, a maestros y maestras reconocidas como José Antonio Abreu y Rosa del Río, y a un maestro anónimo que la autora decidió no nombrar.

En la mayoría de las cartas, estos/as maestros/as destinatarios/as han sido significativos/as por ser personas que han acompañado fuertemente el proceso de formación de los/as autores/as. Esta elección no solo se circunscribe a lo escolar, sino que toma un sentido más amplio: en el caso de los/as estudiantes que eligen a sus madres y padres como destinatarios/as podemos vislumbrar una concepción de educación que trasciende las experiencias producidas por las instituciones educativas. El maestro o la maestra son esas personas claves en la formación, que les enseñaron a ser y a mirar la realidad de una forma determinada:

Fuiste la mejor educadora que podría llegar a tener, y me alegra saber que vas a seguir a mi lado siempre. Que ahora nos educamos la una a la otra. Que siempre vamos a estar ahí para compartir nuestros conocimientos, experiencias, explicaciones y críticas. Estoy orgullosa de la persona que sos y de las formas en la cual me formaste y permitiste transformarme todos estos años. (Carta 9, 2019)

Lo que quiero decir es que lo que aprendí de ustedes, el observarles en experiencias puntuales me permitió ampliar mi mirada, entonces, la forma en la que me enseñaron a ver la educación, a pensarla desde mis experiencias, es útil siempre y cuando me permita pensarme en una experiencia más amplia, de manera colectiva, en una institución y con otros sujetos con los que pretendo conversar. (Carta 10, 2019)

La concepción de educación que permite entreverse en estas líneas está asociada a la doble acepción etimológica del término educación; *educare*, que significa criar, nutrir o alimentar, proceso que se ejerce desde afuera, y *ex-ducere*, equivalente a sacar, llevar o conducir desde adentro hacia afuera (Nassif, 1982). La figura del/la maestro/a se convierte en necesaria para que el proceso de formación acontezca, entrelazando ambas acepciones.

Esto lleva a problematizar el rol de los/as educadores/as en los procesos formativos, ¿qué es lo que lo/a constituye como maestro/a? En otra escritura, por ejemplo, ese maestro se convierte en maestro por lo que no ha enseñado:

Además, te elijo como destinatario, no tan solo por lo que me transmitiste y enseñaste, sino también por lo que no, por lo que consciente o inconscientemente dejaste tan fuera de mí, que hoy, esas cosas tan naturales para otros, tan plenamente parte de su realidad, a mí se me presentan como separadas, como sacándose esa careta de realidad y dejando al descubierto su esencia de creación. (Carta 8, 2019)

En los casos donde las maestras fueron profesoras en instituciones educativas, aparece claramente qué es lo que las ha convertido en significativas, ya sea por sus palabras, sus gestos o acciones concretas:

Sobran los motivos para elegirte como una de las maestras más importantes que tuve (...). Nunca te dije pero el día que te vi entrar al aula con tu bolsa llena de libros y una sonrisa que coloreaba la vida de quien pasara cerquita tuyo, supe que estar sentada allí probablemente era una de las mejores decisiones que había tomado en mi vida. (Carta 2, 2019)

En una de las clases de sociología que compartimos mientras yo cursaba 5to año del secundario, (...) empezaron a surgir preguntas sobre la violencia de género. (...) Y vos escribiste una sola palabra en el pizarrón que, literalmente, me voló la cabeza y me cambió para siempre: *patriarcado*. (...) Si no recuerdo mal, después de escribirla bien grande y clara, nos comenzaste a explicar a qué te referías con esa categoría y porqué nos podía servir para todas esas preguntas. Esa experiencia, Pau, no solo te convirtió en una gran maestra de mi vida, sino en quien pensé como destinataria para escribirle esta carta. Porque si Freire me trajo nuevas reflexiones sobre el feminismo, su militancia, su

pedagogía, qué mejor que compartirlas con vos, que sos junto a quien inicié una trayectoria de desnaturalización, crítica y deconstrucción que (espero) me acompañe siempre. (Carta 6, 2019)

Ese gesto, que podríamos asociarlo con el compartir conocimientos, es lo que lleva a que estas profesoras se conviertan en maestras significativas. En el caso de la profesora de acrobacia, también es elegida por ese gesto de confianza que ha dejado huella en un determinado tiempo:

Desde el principio, no tuve dudas de a quién elegir, yo siempre sentí que vos sos mi maestra. [...] desde el principio fuiste ocupando ese lugar que iba construyendo, tu lugar como guía y el mío como discípula. [...] Considero que lo que realmente me enseñaste, más allá de las cuestiones técnicas del taller, me lo enseñaste sin explicaciones, por ahí, sin ser consciente de lo que me estabas enseñando o, todo lo contrario, logrando ver todo lo que yo no notaba. Actuaste como un dinamo, potenciate mi energía, mis ganas, mi voluntad y mi deseo de esfuerzo para hacer cosas que nunca me hubiese considerado capaz de hacer. Confiabas en mí y me enseñaste a hacerlo, a admirarme logrando cosas que siempre había considerado imposibles. A sentirme a mí y no desde lo emocional, no desde lo racional, sino desde el cuerpo. (Carta 7, 2019)

A su vez, la noción de formación que se vislumbra en estas escrituras, está ligada fuertemente a lo propuesto por Gilles Ferry (1997) como la dinámica de un desarrollo personal. El/la maestro/a es el medio para la formación, para que el sujeto encuentre su forma. La escritura de la carta habilita el trabajo sobre sí mismo; la necesidad de contar con un tiempo y un lugar para reflexionar sobre lo sucedido, distanciarse de la experiencia para poder representarla (Ferry, 1997).

La temporalidad es otra dimensión que entra en juego en el análisis de estos/as destinatarios/as. El pasado, presente y futuro se conjugan en los motivos de elección, por ejemplo, un estudiante menciona que elige a su destinatario no solo por lo que fue sino por lo que hoy significa para él: “no es tanto el vos que sos hoy, si es que algo sos, sino el que fuiste, o tal vez, el que sigue siendo dentro de mí, esa parte inherente a mí que es parte tuya” (Carta 8, 2019). La temporalidad también se deja entrever en las escrituras dirigidas a José Antonio Abreu y Rosa del Río:

Usted no me conoció, pero yo lo conozco a usted a través de su obra. Porque su obra vive en El Sistema y en quienes formamos parte de él en toda Latinoamérica y el mundo. (...) lo más importante ha sido que en su obra, encontré la expresión material de lo que siempre había querido hacer, unir la música con la educación y el trabajo social. ¿Qué es un maestro? Se pregunta Walter Kohan en su libro sobre Simón Rodríguez. “Es alguien que ayuda a otro a encontrar lo que es”. Y por eso a pesar del título que usted ya se ganó en la historia, yo, voluntaria y personalmente se lo vuelvo a otorgar. (Carta 3, 2019)

Te leí, o más bien leí a Sarlo en su intento maravilloso de restituir tu voz, y salvando las distancias época-temporales me vi volcada en muchas de esas letras. En ese amor temprano por la Escuela, en esa sensación increíble de que ella abre mundos; en ese escape, aunque sea momentáneo, de las realidades duras que afrontamos; y me animaría

a decir en ese deseo de ser más y de encontrar en ella ese espacio de posibilidad. (Carta 4, 2019)

Existe, en estas cartas, una relación con el tiempo; un espacio entre el pasado, lo que ese/a maestro/a significó para ellos/as, y el futuro, la proyección de ellos/as como educadores/as. El concepto de transmisión se vislumbra en esta relación cuando la escritura permite resignificar lo sucedido, la relación de ese/a maestro/a con el mundo, y por supuesto, con ellos/as: "la transmisión no pretende la fidelidad al pasado, sino que ofrece el pasado a la manera de un lenguaje que permite escribir otra cosa" (Diker, 2004, p. 224); la posibilidad a pensar(se) de otro modo. Educar, escribe Graciela Frigerio (2003), es una manera de entender los tiempos:

Educar es un modo de dar trámite a tradiciones y circunstancias, una elaboración de continuidades y rupturas, un trabajo en el entre dos que señala permanentemente los bordes entre pasado y futuro, entre institución y subjetividad, entre historia y poesía (en lo que ésta contiene de otra posibilidad), entre ética y estética, entre lo singular y lo universal. (p. 24)

La elección del/a destinatario/a es importante en la escritura de la carta porque implica un modo de vincularse con la escritura muy particular, en la que prima generalmente lo afectivo y lo personal. Esta implicación, materializada en el uso del lenguaje en nombre propio, es lo que permite nombrar la experiencia, resignificar el pasado. La utilización de la primera persona significa una escritura desde sí mismo que pone en juego lo que siente y lo que piensa; "con las propias palabras, con las propias ideas" (Larrosa, 2013, p. 37). Una de las estudiantes escribe: "Una/o no le escribe a cualquiera, al menos a mí no me serviría porque no me saldría desde adentro, no sería espontáneo, y no sé si me abriría" (Carta 5, 2019). A su vez, en este tipo de escritura, la elección del/la destinatario/a posibilita la conversación como gesto pedagógico "en tanto educar puede ser comprendido como el modo de conversar a propósito de qué haremos con el mundo y con la vida" (Skliar, 2023, p. 138).

En cuanto a la voz propia, la utilización de la primera persona se manifiesta a partir de la conversación que establecen con el/la destinatario/a. En algunos casos, los/as autores/a de las cartas problematizan el presente compartiendo *eso que les pasa* (Larrosa, 2013), y la voz propia aparece efectuando una conversación muy fluida con el/la destinatario/a, característica principal del género epistolar (Bouvet, 2006). En otros casos, la escritura se convierte en una excusa para declarar la admiración y el amor hacia ese/a maestro/a y la conversación se percibe más forzada.

La forma de vincularse con el contenido de la asignatura puede identificarse de dos modos: uno caracterizado por la descripción y la comparación; y otro, por la interpellación. En el primer grupo, a partir del relato de una experiencia se percibe el esfuerzo por ajustar el contenido a lo narrado. Por ejemplo, describiendo lo leído en la cursada y comparando al/la destinatario/a con el maestro elegido, buscando asemejar las cualidades y/o acciones entre ambos.

Ahora si, me toca contarte sobre mis certezas de tu parecido con Simón Rodríguez. En primer lugar, es algo que ya te venía escribiendo, sos aquel maestro que piensa, inventa y se preocupa por todos y cada uno. Sos aquél que hace cuerpo de las palabras, que enseña y piensa en movimiento, que está dispuesto a inventar para errar o errar para

inventar, que transmite saberes que enseña a vivir, que enseña a los educandos a ser sujetos de derechos, a ser personas, que inspira en otros el deseo de saber, sos un excitador de saber. Para mi, sos de esas personas que hacen escuela, aunque en tu caso es una escuela universitaria, pero este hacer escuela te permite como enseñarle a otros, que van a enseñar y formar a otras personas, a hacer escuela en cada ámbito que transiten. (Carta 1, 2019)

Resumiendo un poco su biografía, como para que sepas de quien vienen las ideas, te cuento que nació en 1770 en Dijon, Francia, fue un pedagogo creador del método de "Enseñanza universal", ya te contaré algo más sobre eso, realizó sus estudios secundarios en el Liceo de Dijon y a los 19 años ya estaba doctorado en Letras e impartía clases de retórica mientras se preparaba para el oficio de abogado; se doctoró en Derecho y, años más tarde, logró un tercer doctorado en Matemáticas. Con la vuelta de la monarquía a Francia, debió exiliarse en Bélgica, donde fue profesor de Literatura Francesa en la Universidad, ahí tuvo la experiencia que le cambiaría la forma de ver la vida y la educación... (Carta 8, 2019)

En esta materia estuvimos leyendo mucho a Freire, es un pedagogo latinoamericano muy querido en toda la carrera de Ciencias de la Educación, quien nos plantea que todo conocimiento se inicia con una pregunta, se inicia con la curiosidad. Un buen maestro, siempre incentiva a la curiosidad de las personas y nunca la inhibe ni censura. Fuiste una buena maestra mamá. Siempre me enseñaste a preguntar todo lo que me generaba curiosidad, todo lo que quería saber, lo que necesitaba saber, siempre me incentivaste a querer saber más, a adquirir todo el conocimiento que quisiera sin importar el nivel de dificultad. (Carta 9, 2019)

El contenido abordado en la cursada emerge en estas escrituras como sostén de las ideas narradas a través de la descripción y/o transcripción de lo que los/as autores/as *dicen*. Este modo de reproducción y/o transcripción de las ideas se asemeja a lo planteado por Scardamalia y Bereiter (1992) con el modelo *decir el conocimiento*:

mediante el modelo de "decir el conocimiento" el escritor se limita a reproducir el conocimiento que ya posee, aquél que ya es capaz de utilizar y, en este sentido, la composición escrita no supone un reto o una ayuda para elaborar y hacer avanzar sus conocimientos. (Miras, 2000, p. 76)

La primera persona, en términos de Larrosa (2013), aparece en estas escrituras para "hablar de uno mismo, ponerse a uno mismo como tema o contenido de lo que se dice" (p. 37). En cambio, en el segundo grupo de cartas, la relación con el contenido está atravesada por la interpellación, por lo que el contenido y/o las ideas trabajadas les permiten decir, pensar y escribir. Los contenidos no solo son abordados conceptualmente, sino que operan en la escritura, es decir, que las categorías interpelan la propia experiencia:

Esto último me cuesta, me cuesta demarcar un sentido de crítica, y de ser crítica. Me genera más preguntas que respuestas, y aunque es incómodo, me estoy sintiendo más tranquila con eso. Porque son esas preguntas inconclusas las que me hacen pensar, y no

aquellas con respuestas. Porque es este problema la pregunta que me pone a crear respuestas, es el que produce resonancias, el que me permite aprender.- Inicié entendiendo la crítica como mi capacidad de cuestionarme las cosas, de permitirme otras formas de ver, de abrirme a la incomodidad de luchar contra mis dogmas, de verme en perspectiva, interpretando mi lugar con otras/os dentro de un orden social desigual e injusto. Aprendí a construir problemas en mi toma de conciencia de opresión, a denunciarlo, a indignarme. Pero me vi en la urgencia de tener que incorporar un elemento nuevo: la praxis transformadora, un llamado a la acción-reflexión. Para que mi palabra no sea palabrerío, para que mi acción no sea activismo. Todavía no sé cómo hacerlo, cómo juntarlas, o porqué las pienso separadas. Pero ahí estoy Rosa, en búsqueda. (Carta 4, 2019)

En esta escritura, por ejemplo, la experiencia de formación que relata se convierte en eje de toda la carta, a partir de allí busca en los contenidos otorgarle sentido a lo que narra, nombrar lo que le sucedió y, a su vez, buscar otras formas de pensar/se; no describe el contenido ni los/las autores/as que retoma, los pone en juego para pensar/se y preguntar/se. A su vez, coloca notas al pie y específica desde dónde escribe lo que escribe, hace la referencia sin decirlo textualmente. Toda su carta está atravesada por una fuerte reflexión sobre ella misma y su formación.

En el siguiente ejemplo, el contenido trabajado en la materia se articula en función de un objetivo específico que la autora de la misiva revela: compartir las reflexiones que suscitaron al vincular la lectura de *Pedagogía del Oprimido* de Paulo Freire (2009) con el feminismo. La lectura desde la experiencia, entendida como práctica de sentidos que habilita pensar de otro modo, le permitió a la autora escribir en un lenguaje propio en el que conjugó análisis y problematización sobre el contenido.

Porque si Freire me trajo nuevas reflexiones sobre el feminismo, su militancia, su pedagogía, qué mejor que compartirlas con vos, que sos junto a quien inicié una trayectoria de desnaturalización, crítica y deconstrucción que (espero) me acompañe siempre. En este vínculo entre Freire y feminismo que me surgió con la lectura, y que me hizo pensar en vos, encontré algunas (posibles) relaciones que me gustaría contarte con más profundidad. Una de las grandes premisas que este autor propone en su obra -la que titula el libro-, es la necesidad de que 'los oprimidos' tengan su propia pedagogía, su propia teoría (que en su caso va a ser dialógica) de la acción; ya que, para alcanzar la liberación, las lógicas opresoras son inútiles. En este sentido, creo que esta enunciación tiene mucha correspondencia con el posicionamiento que está tomando el feminismo como sujetx políticx actual... (Carta 6, 2019)

Otra carta que se incluye en este grupo, en el que el contenido interpela la experiencia personal, puede verse en los intereses temáticos de la autora de la carta y en cómo los entrelaza con las lecturas realizadas y nuevas formas de pensar/se. Plantea la conversación en torno a tres interrogantes que le permiten operar, no solo con la pregunta sino también con la experiencia y con las ideas pedagógicas de los/as autores/as. En la escritura de la carta, la estudiante se coloca en la posición de autora elaborando y compartiendo ideas propias en torno a sus afectos, su cotidianidad y sus preocupaciones pedagógicas sobre la discapacidad.

Igual, para ser un poco más ordenada voy a comenzar con tres preguntas que me hice a mi misma luego de leer la consigna, para que logren ustedes entender por qué los elegí. La primera, ¿por qué me cuesta tanto pensar en alguien que no sean ustedes para escribir mi carta? La segunda, ¿cómo puedo ligar los textos a algo que me parece tan cotidiano? Y por último, ¿Puedo decirles algo sobre lo que me enseñaron que ustedes no sepan? [...] Esta idea surge a su vez, gracias a algo que escuché decir a una profesora de la carrera hablando de discapacidad y de la idea que tienen los docentes cuando piensan la discapacidad en sus aulas. Los miedos que surgen, por la falta de conocimiento y por la falta de encuentro con eses otros. Ella hablaba de la frase que mencioné antes y de cuántas veces la decimos sin pensar en todo lo que ya sabemos sobre didáctica y pedagogía y plantea, partiendo de esta base, que sí tenemos herramientas para trabajar. Quizás no sean todas, quizás tengamos que utilizarlas de otra manera, darles una vuelta distinta, pero existen. Pienso entonces, que todos sabemos algo que podemos utilizar como punto de referencia, tanto docentes como estudiantes. Darle un giro nuevo a las herramientas que tenemos, que hemos sabido construir, me remite a Rodríguez cuando plantea la idea de “inventamos o erramos”, si bien él pensaba en la teoría desde lo latinoamericano, desde el no imitar al europeo, al colonizador, creo que la creatividad y la invención forman muchas veces parte de nuestras prácticas. (Carta 10, 2019)

Estos últimos tres ejemplos, presentan una forma particular de vincularse con el contenido que es a partir de la interpellación, ya sea por los intereses temáticos y/o experiencias personales que las autoras manifiestan. Siguiendo con los modelos de Bereiter y Scardamalia (1992), este grupo de cartas puede ubicarse en el modelo de *transformar el conocimiento* ya que la escritura es problematizada a partir de objetivos precisos (Miras, 2000) que las autoras de las misivas construyen en vinculación con el contenido de la asignatura y los/as destinatarios/as elegidos/as. La escritura en nombre propio permite al estudiante decir algo más de lo que se espera que diga; la autoría hace referencia a la disposición del estudiante para asumir la producción como propia y responder a ella, dando cuenta del proceso de producción y aprendizaje en relación al contenido (Brailovsky y Menchón, 2014).

La sorpresa, la motivación, la incomodidad y la incertidumbre son algunas de las sensaciones que los/as estudiantes cuentan que les produjo la invitación de escribir una carta; sensaciones que se entrelazan con el contenido que recuperan en las cartas, la forma de narrarlo y el contexto.

La utilización de la primera persona en la escritura durante la formación universitaria también aparece como algo novedoso, por ejemplo, una de las estudiantes menciona que fue un desafío, porque nunca había escrito en la Facultad de una forma tan personal, desde sí (Carta 10, 2019); otra estudiante narra: “Me gusta que rompa con las formas de evaluación que solemos tener en la carrera, por momentos me incomoda, pero soy consciente de que todo este proceso fue acompañado de mucho disfrute, emociones y sensibilidad: y eso me encanta” (Carta 6, 2019).

Estas apreciaciones nos abren la posibilidad de pensar qué sucede entonces con la escritura en la formación universitaria: cómo estamos pensando la escritura en la formación de profesionales y productores de conocimiento. Larrosa (2009) plantea una alfabetización en el sentido de la experiencia, si bien hace hincapié en la lectura, podríamos pensarla también en relación a la escritura:

Podría hablarse, entonces, de una alfabetización que no tuviera que ver con enseñar a leer en el sentido de la comprensión, sino en el sentido de la experiencia. Una alfabetización que tuviera que ver con formar lectores abiertos a la experiencia, a que algo les pase al leer, abiertos a su propia transformación, abiertos, por tanto, a no reconocerse en el espejo. (p. 19)

Una escritura abierta a la experiencia que discute con el modelo de escritura academicista, en donde narrar, ensayar o contar no son registros amigables (Skliar, 2014). El género epistolar nos permite “Ampliar el territorio de la escritura, supone entonces la posibilidad de aventurarse en el terreno provisario, esbozado, pero por el mismo motivo lleno de potencialidades, de la escritura como forma de pensamiento” (Brailovsky y Menchón, 2014, p. 25).

Reflexiones finales

En este trabajo nos propusimos compartir algunos resultados obtenidos de la Tesis de Licenciatura para dialogar con otros/as lectores/as sobre la escritura en nombre propio en la formación de profesionales en Ciencias de la Educación a través de la producción de cartas pedagógicas, haciendo hincapié en dos de las dimensiones analizadas: los/as destinatarios/as y la voz propia en la escritura de cartas.

La escritura en nombre propio, en primera persona, posibilita otra forma de nombrar, una narración en la que el sujeto se implica en lo que piensa, siente y escribe; una narración que lo coloca como autor. Una escritura que “cuenta nuestra participación en el mundo y su devenir, y se detiene y otorga sentido a lo que nos commueve, nos atraviesa, nos proyecta y nos cambia mientras lo transitamos y hacemos” (Suárez, 2023, p. 31). Ahora bien, no solo la escritura en nombre propio confiere autoridad, sino que, en conjunción con el género epistolar promueve esta subjetivación y es por ello que la escritura de una carta coloca al sujeto como autor desde su propia conceptualización, y le permite dialogar con un/a destinatario/a que elige y con un propósito: “hablar (o escribir) en nombre propio significa también hacerlo con alguien y para alguien” (Larrosa, 2013, p. 37). El género epistolar habilita este decir desde uno/a mismo/a y abre a la conversación como gesto pedagógico (Skliar, 2023), una conversación caracterizada por la “horizontalidad, oralidad y experiencia” (Larrosa, 2013, p. 38).

Los/as destinatarios/as elegidos/as para conversar fueron aquellos maestros y maestras que por sus gestos dejaron una huella significativa en las trayectorias de los/as estudiantes. Gestos que tienen que ver con el modo en que se asume la tarea docente (Steimbreger, 2019); la posición en la relación pedagógica. Gestos que nos habilitan a problematizar los sentidos del acto de educar como la acción política de distribuir la herencia, designando al colectivo como heredero, habilitando a cada uno/a de ellos/as a decidir sobre su posicionamiento frente a lo heredado en la transmisión del saber pedagógico (Frigerio, 2003; Cornu, 2004).

La carta, principalmente, se ubica dentro de las narrativas del yo (Arfuch, 2005) y se organiza bajo los géneros discursivos de formación (Navarro, 2018). En la carta pedagógica, la conversación que se entabla con el/la destinatario/a tiene como eje de reflexión el saber pedagógico, sus preocupaciones y problemáticas. Escribir una carta en nombre propio genera incomodidad e incertidumbre por ser un género al que no están acostumbrados/as a escribir en la Facultad y porque se lo asocia a una escritura privada, íntima y personal.

A partir del análisis realizado, se abren algunas posibles líneas de investigación para continuar reflexionando sobre la escritura de cartas pedagógicas. Una línea de indagación sería profundizar en cómo y sobre qué escriben los/as estudiantes en la formación de grado, la tensión que genera escribir textos académicos en términos de producción de un saber, el pedagógico en particular. Y permite preguntarnos si la carta pedagógica se constituye en un género propio del saber pedagógico, una escritura que atiende y revaloriza la especificidad del saber pedagógico. Otra línea para continuar indagando es sobre las situaciones de enseñanza que promovemos los/as profesores/as para que los/as estudiantes se coloquen en autores/as, en productores del saber pedagógico; qué condiciones generamos para que la escritura sea una herramienta epistémica.

Estas reflexiones son solo aperturas para continuar pensando la escritura en nombre propio en la formación universitaria; escritura(s) como espacios de posibilidad en la que el reconocimiento del otro, la confianza y la hospitalidad (Cornu, 2004) se vuelven central para pensar —y vivir— el vínculo pedagógico; un espacio para que nos reconozcamos autores/as y creadores/as de saber pedagógico.

Referencias bibliográficas

- Arfuch, L. (2005). *Historias de vida: subjetividad, memoria, narración*. Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación. FLACSO.
- Bárcena, F. (2012). Entre generaciones. Notas sobre la educación en la filiación del tiempo. En M. Southwell (Comp.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (pp.15-47). Homo Sapiens ediciones.
- Bazerman, Ch. (Ed.) (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- https://bazerman.education.ucsb.edu/sites/default/files/docs/Bazerman2012B_OOKGENEROS%20TEXTUALES.pdf
- Bolívar Botía, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, 171(675), 559-578.
- Bouvet, N. E. (2006). *La escritura epistolar*. Eudeba.
- Brailovsky, D. y Mención, A. (2014). *Estrategias de escritura en la formación: la experiencia de enseñar escribiendo*. Noveduc.
- Caldo, P. (2019). Solteras o debidamente casadas. Aproximaciones a una arista poco explorada en la historia de las maestras argentinas, 1920-1950. *Arenal. Revista de historia de las mujeres*, 26(2), 521-540.
- <https://doi.org/10.30827/arenal.v26i2.5402>
- Castro Azuara, M. C. y Sánchez Camargo, M. (2018). La construcción de opinión: posicionamiento y voz en textos académicos. En L. Natale y D. Stagnaro (Orgs.), *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza* (pp. 137-166). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2019/11/9789876303910-completo.pdf>
- Connelly, M. y Clandinin, J. (2008). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa et al. *Déjame que te cuente* (pp. 11-59). Laertes.
- Cornu, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto: transmisión simbólica, sucesión, infinitud. En G. Frigerio y G. Diker (Comp.), *La transmisión en las sociedades, las*

- instituciones y los sujetos: Un concepto de la educación en acción* (pp. 27-37). Novedades Educativas.
- Diker, G. (2004). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? En G. Frigerio y G. Diker (Comp.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos* (pp. 223-230). Novedades Educativas.
- Ferry, G. (1997). Acerca del concepto de formación. En *Pedagogía de la formación*, (pp. 53-58). Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno editores.
- Frigerio, G. (2003). *Los sentidos del verbo educar*. Cátedra Jaime Torres Bodet, CREFAL.
- Larrosa, J. (2003). *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes* [Conferencia]. Seminario Internacional La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa (Comp.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). FLACSO y Homo Sapiens Ediciones.
- Larrosa, J. (2013). Una lengua para la conversación. En J. Larrosa y C. Skliar (Coords.), *Entre Pedagogía y Literatura* (3^a ed.) (pp. 25-39). Miño y Dávila Editores.
- McEwan, H. y Egan, K. (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. En *Infancia y Aprendizaje*, 23(89), 65-80.
- Nassif, R. (1982). *Pedagogía General*. Cincel-Kapelusz.
- Navarro, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. En M. A. Alves y V. Iensen Bortoluzzi (Eds.), *Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias* (pp. 13-49). Editora Fi.
- Porta, L. (2021). *La expansión biográfica*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires
- Porta, L., y Aguirre, J. (2019). Aportes del enfoque biográfico-narrativo a la comprensión de la docencia y la profesión académica en la universidad. *FACES*, 25(53), 71-89. <https://nulanmdp.edu.ar/id/eprint/3255/>
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita. En *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Skliar, C. (2014). Las desventuras de la escritura [Prólogo]. En D. Brailovsky y A. Mención, *Estrategias de escritura en la formación: la experiencia de enseñar escribiendo* (pp. 11-17). Noveduc.
- Skliar, C. (2023). *Cartas educativas: una correspondencia pedagógica con los colectivos docentes*. Noveduc.
- Steimbreger, L. (2019). Pensar la docencia en términos de figuras. En *El cardo*, (15), 131-150. <http://rct.fcedu.uner.edu.ar/index.php/cardo/article/view/135/160>
- Suárez, D. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Espacios en blanco. Revista de Educación*, 2(31), 365-379. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/1075>
- Suárez, D. (2023). *Memoria, transmisión y saber pedagógico: documentación narrativa de experiencias pedagógicas en el área judaica*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.



Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
Departamento de Ciencias de la Educación (2019). *Pedagogía II* (Programa del curso).
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11464/pp.11464.pdf>

Notas

¹ Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). En la actualidad, es ayudante diplomada interina en Pedagogía II para las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, en el Programa de Acompañamiento a las Prácticas de Lectura y Escritura en la Universidad, en el Departamento de Ciencias de la Educación cumpliendo funciones de secretaria y, coordinadora del Curso Introductorio a Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Investigadora en formación en temas de pedagogía, escritura y cartas pedagógicas (CInvEduc-IdIHCS). yesicaarenas@gmail.com

² Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Especialista en investigación educativa (Escuela de Formación Pedagógica y Sindical Marina Vilte de CTERA. Universidad Nacional del Comahue y Universidad Pedagógica Nacional, Zacatecas, México). Magíster en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). En la actualidad, Profesora Adjunta de Pedagogía II en las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP) y docente del Campo de la Práctica Docente III en la carrera de Profesorado de Educación Primaria en el Instituto de Formación Docente Nº 17 de la ciudad de La Plata. Investigadora en temáticas pedagógicas vinculadas a la formación de pedagogos/as y educadores/as radicados en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-CONICET), FaHCE-UNLP. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. hernandomgabriela@gmail.com

³ Las cartas aparecen numeradas según el orden alfabético de los apellidos de los/as estudiantes, si bien no se incluyen los nombres de los autores de las cartas para respetar su identidad, este criterio se utilizó para la organización del material. A su vez, el contenido de las misivas se transcribe fielmente a como fueron presentadas, respetando elecciones gramaticales y ortográficas de la producción original.