

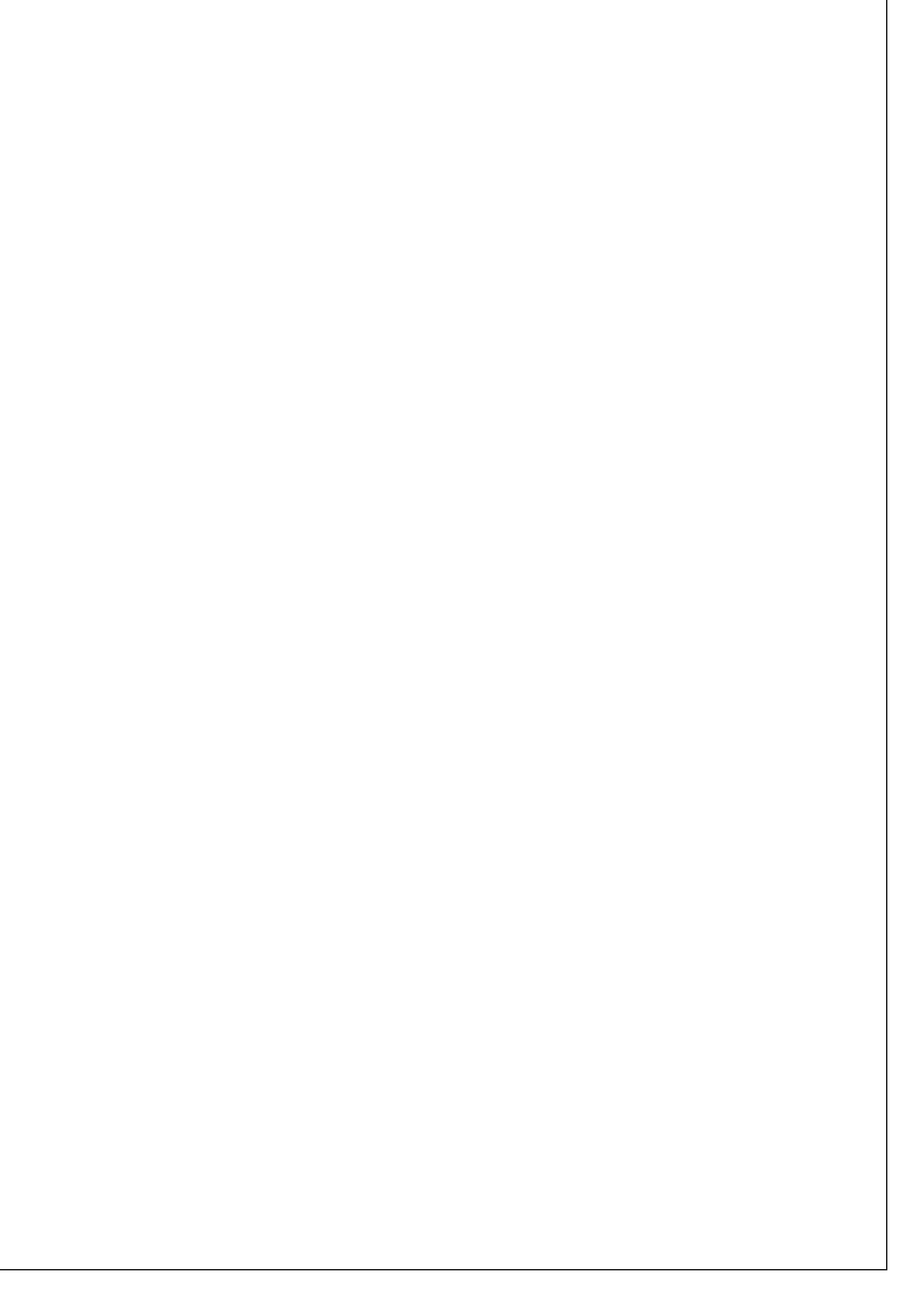
ESCENARIOS Y
SUBJETIVIDADES EDUCATIVAS



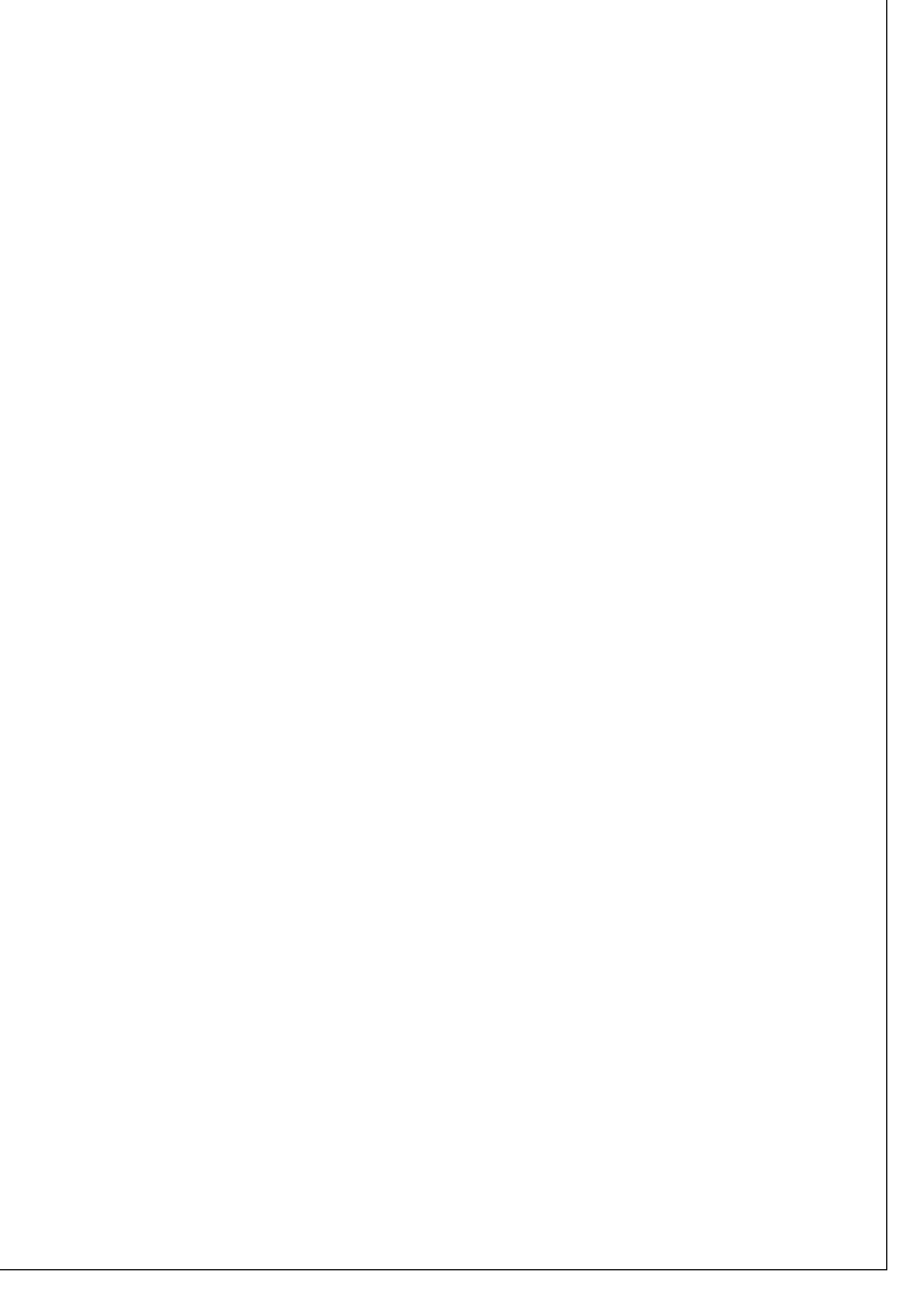
(IN) DISCIPLINAS
investigaciones
afectadas

[compiladoras]

Marianela Valdivia
María Marta Yedaide



(IN) DISCIPLINAS
investigaciones
afectadas



Diseño de tapa: Catalina Pignataro

Compilación, revisión y edición: Marianela Valdivia y María Marta Yedaide

Primera edición: Noviembre, 2023

Colección *Escenarios y Subjetividades Educativas*

Directores de colección: María Marta Yedaide y Luis Porta

ISSN en trámite

Grupo de investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE)

Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEd)

Departamento de Ciencias de la Educación

Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata



Este libro se publica bajo una licencia Creative Commons de Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional (CC BY--NC--ND 4.0)

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, bajo los siguientes términos:

Atribución: usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

NoComercial: usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales.

SinDerivadas: si remezcla, transforma o crea a partir del material, no podrá distribuir el material modificado.

Universidad Nacional de Mar del Plata

In--disciplinas: investigaciones afectadas / compilación de Marianela Valdivia y María Marta Yedaide. -- 1a ed. -- Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978--987--811--137--7

1. Educación. 2. Ciencias de la Educación. I. Valdivia, Marianela, comp. II. Yedaide, María Marta, coord. III. Título.

CDD 371.78



Colección *Escenarios y Subjetividades Educativas*
Directores de colección: María Marta Yedaide y Luis Porta

Comité académico:

Graciela Di Franco (UNLPam)
Silvia Grinberg (UNSAM)
Eduardo Langer (UNSAM)
Silvia Siderac (UNLPam)
José Tranier (UNR)
Daniel Suárez (UBA)

Comité editorial:

Federico Ayciriet (UNMdP)
Luciana Berengeno (UNMdP)
Paula González (UNMdP)
Luciana Salandro (UNMdP)
Marianela Valdivia (UNMdP)

ISSN en trámite

ISBN 978--987--811--137--7

La Colección *Escenarios y Subjetividades Educativas* nace y vive para que las palabras que de tanto en tanto encontramos viajen con los vientos que nos empujan, en un tiempo convulso, pero a la vez preñado de esperanzas. Cada tanto, algunos nos encontramos y en el deleite de la buena compañía acuñamos historias que engendran vida, promesa de horizontes anchos y ambientes más hospitalarios. Nuestras reuniones quedan signadas por curiosidades, fuerzas erotizantes e impulsos de la imaginación y el deseo. Nuestras comunidades no son cerradas ni estables; aman los interterritorios, las promiscuidades, la cualidad transfectada de la experiencia vital. Mucho es bienvenido.

Les académicos que aquí publicamos nos sentipensamos poetas de la contemporaneidad; sólo podemos componer en/entre unas gramáticas que nos escriben y aun así nos entusiasma la posibilidad de encontrar un modo— en una palabra, una nota, un matiz, un tono o un gesto—de alterar lo instituido allí donde duele y nos duele. Y entonces cantamos a corazón abierto una verdad pequeña, contingente que, como un castillo de arena a orillas de un mar, se erige con alegría a pesar de la fatalidad de su destino.

La Colección es puro anhelo. Una invitación a dejarse morir para vivir en plenitud una y otra vez.

Tabla de contenido

El sutil arte de escuchar.....	1
De pastores a managers: prácticas de inclusión gerenciada en escuelas secundarias en contextos de precaridad del Partido de San Martín, <i>Elias Gonzalo Aguirre y Eduardo Daniel Langer</i>	6
El relato como evidencia de la transformación educativa, análisis de la implementación del Programa Escuela Viva en Paraguay, <i>Dominique Demellenne</i>	21
Volviendo a Ítaca: de Historias perdidas y encontradas. Una composición en tres tiempos, <i>Claudia De Laurentis</i>	48
Leyendo -- nos. La palabra poética en la escuela y una investigación en torno al acto de lecturar, <i>Marianela Valdivia</i>	67
Profes en el aula, el sentido de enseñar en territorios, <i>Gladys N. Cañueto</i>	78
Etnografiar prácticas pedagógicas en la escuela secundaria de Mar del Plata, provincia de Buenos Aires, <i>Gabriela Cadaveira</i>	89
La reforma educativa en la década de 1990 y la educación técnica bonaerense. Narrativas (auto) biográficas de docentes jubiladxs de escuelas secundarias técnicas del Municipio de Florencio Varela, Provincia de Buenos Aires, <i>Lidia Quintana</i>	99
De la credencial educativa al itinerario biográfico. Mixturas metodológicas de una investigación posdoctoral sobre la formación de posgrado en docentes de la UNMDP, <i>Jonathan Aguirre, Luis Porta y Mariana Foutel</i>	112
Historizar lo esencial, relatar lo existencial: memorias pedagógicas de resident@s en formación en el ámbito de la salud pública, <i>Claudia Marcela Orellano</i>	134

Afectar

(del latín affectare, dedicarse a, frequent. de afficere, afectar).

(...)

3. (a) *Producir efecto en una cosa determinada. (...). 5. tr. e intr. Emocionar o impresionar dolorosamente a alguien.*

María Moliner, DUL

Nunchi

(coreano).

sustantivo. El sutil arte de escuchar y calibrar el estado de ánimo de otra persona.

En ocasiones puede ser difícil saber si esa mirada es de ansiedad o de ira, de ternura o de tristeza, pero con el paso del tiempo aprendes a percibir la diferencia.

Ella Frances Sanders, Lost in translation

El sutil arte de escuchar

Este libro es la continuidad de las conversaciones que abrimos en *(Des)educaciones. Trazos para desaprender a investigar en compañía*, el tomo 1 de la Colección *Escenarios y Subjetividades Educativas*, donde compartimos deseos y premisas respecto de las investigaciones narrativas que promueven nuevas cartografías académicas y proclaman territorios más hospitalarios.

En esta segunda oportunidad nos propusimos reunir trabajos que dan cuenta de investigaciones tan rigurosas como sensibles, tan informadas teóricamente como dispuestas a las narrativas minúsculas, cuyo hilo conductor es la escucha atenta y sensible (incluso a los ecos de la propia vida) como un modo de investigar. En estas experiencias académicas las partes se afectan y se dejan afectar en un vaivén de gestos que, más o menos disciplinados, se ponen en juego para componer ----aunque más para descomponer, para suspender conceptos y certezas aprendidas, para evidenciar una fragilidad necesaria que nos disponga a percibir más que a conceptualizar.

Son tiempos donde abunda la bravura y ante eso proponemos escucharnos, leernos, entretejernos sutil y amorosamente. Apostamos a la investigación como un modo de cobijo y no de comprobaciones. Son tiempos en los que abunda el desprecio a lo que no cabe en matrices hegemónicas y funcionales y, ante eso, ofrecemos investigar polifónicamente y alojar sensibilidades diversas. Son tiempos que requieren que afinemos oídos, miradas y corazones para que las conversaciones no se acallen, para que los ecos sean esperanzadores. Lejos de romantizar las pretensiones para este devenir contemporáneo, no solo apelamos a las compañías amorosas sino también a los pronunciamientos importantes; las investigaciones que aquí compilamos se han sentipensado de cara a contextos educativos que mucho tienen para aportar respecto de los matices que adquiere la subalternización en nuestras instituciones y también en nuestros cotidianos. Y constituyen, entendemos, performaciones indispensables para la reimaginación pedagógica.

Les convidamos entonces a leer/escuchar a Elías Gonzalo Aguirre y Eduardo Daniel Langer que bajo el título “De pastores a managers: prácticas de inclusión gerenciada en escuelas secundarias en contextos de precaridad del partido de

San Martín” recuperan el devenir del trabajo de conducción y gestión que ya estaba recargado, dicen ellos, y cuyos desafíos y exigencias fueron reeditados ante la emergencia sanitaria que tuvo lugar en 2020 por la pandemia de COVID-19. Una invitación a mirar el detrás de escena del trabajo de los equipos directivos, que lejos de limitarse a administrar recursos, los crean y articulan en un hacer artesanal que implica un fuerte compromiso social al tiempo que demanda, lamentablemente, saberes o comportamientos más gerenciales que pedagógicos.

Por su parte, Dominique Demellenne suma a la conversación las voces que emanan del programa de transformación educativa Escuela Viva Hekokatuva, en Paraguay. En su capítulo se entretienen los relatos de las diferentes etapas del programa para dar cuenta de los procesos transformadores en torno a prácticas significativas que buscan romper la linealidad jerárquica de las políticas educativas y sus respectivas estrategias en territorio. Con el lenguaje como herramienta de representación, pero sobre todo como instrumento de transformación pedagógica, Dominique aporta una nueva mirada a la aplicación de programas y políticas educativas desde la voz de los destinatarios.

El siguiente texto es de Claudia De Laurentis y se inscribe en la invitación a participar de las *III Jornadas de Intercambio Territorial*. Este convite da lugar a un recorrido autobiográfico en el cual la autora hilvana historias a las que llama *perdidas y encontradas*, mientras comparte los modos en que estas la afectan y se ven afectadas. Una espiral y sus respectivas vueltas, con ton y son, gira en torno a la educación universitaria, donde el ser estudiante y docente, hija, madre y abuela, investigadora es un modo de habitar y hacer academia y mundo. Laten en este artículo el trabajo colectivo y el deseo de forjar territorios hospitalarios.

Hay también sabor a esperanza en el siguiente texto, cuando una de nosotras toma la palabra anclando en la potencia de la palabra poética en la escuela como posibilidad de ensanchar mundos, de alimentar subjetividades, de resistir. Se trata de pensar que el aprendizaje sensible y estético puede ser un contenido primordial, que transforme al aula en un territorio delicado donde es posible detenerse en el sonido de una palabra, en los efectos de una contemplación, en lo que parece mínimo pero que deja huellas que pueden ser

un alivio. Leer para construir una morada, leer poesía para generar un entretejido sensible. Leer para decir(nos), para tener palabras propias con las que nombrar(nos).

De historias que nos tocan también habla Gladys Cañueto quien, en el marco de su tesis doctoral, ha ofrecido su escucha amorosa a una docente de Historia, propiciando la emergencia de los sentidos que ambas encuentran en el acto de educar y la dimensión política que lo atraviesa. Las historias profesionales y personales no se presentan aquí como dimensiones separadas sino intrínsecamente anudadas en entramados biográficos, mientras ambas narradoras encuentran puntos en común que abren intersticios para pensar la práctica y resignificar preguntas en torno al ser y quehacer docente.

Algo del mismo orden se habilita en el trabajo de Gabriela Cadaveira cuando narra el modo de recuperar prácticas en la escuela secundaria a partir de los cambios curriculares en el marco de la Ley de Educación sancionada en 2006. En la pregunta por las prácticas pedagógicas que promueven ciudadanía cultural, la autora desarrolla el enfoque metodológico con el cual se lleva adelante su investigación doctoral y recupera en la etnografía la posibilidad de realizar un acercamiento a la práctica docente que supere los supuestos discursivos.

La escuela secundaria continúa en escena en el trabajo de Lidia Quintana -- en este caso es la Escuela Técnica reconstruida en la voz de docentes jubilados. Lidia se pregunta por las incidencias de la implementación de la reforma educativa en las escuelas técnicas en los '90 y para componer una respuesta acude a narrativas biográficas de quienes por entonces desarrollaban su tarea docente allí. En tiempos donde resuenan los vientos neoliberales de aquellos años el sutil arte de escuchar, revisitar y problematizar como modo de diseñar escenarios presentes y futuros que nos contengan a todes cobra especial valor e importancia.

Siguiendo una hebra que atraviesa los tejidos formativos, el capítulo que sigue se dedica a los docentes universitarios. Puntalmente, Luis, Jonathan y Mariana comparten avances de una investigación posdoctoral que indaga en las historias, experiencias, afectaciones y trayectorias de los docentes que transitan la formación posgradual. Los vaivenes entre la profesión académica y las

credenciales de posgrado, las tensiones entre lo personal y lo profesional se presentan en lo que los autores llaman “retazos narrativos” y que evidencian lo complejo de las travesías de formación y los sentidos que estas asumen en la carrera docente del nivel universitario.

El libro encuentra su último hito de la mano de Claudia Orellano, quien compone una poética alrededor de una experiencia de producción audiovisual que, en tiempos de pandemia y alrededor de un memorable y bizarro secuestro, recreó comunidad allí donde presidía la intemperie. Claudia retoma escenas en el Hospital Interzonal General de Agudos “Dr. Oscar Alende”, de Mar del Plata, un hospital escuela que conoce y habita, para compartir cómo la emergencia sanitaria frente al COVID--19 trasmutó en capacidad creadora para construir una memoria de agencia.

Como un movimiento circular, este último capítulo y el primero nos recuerdan que lo excepcional puso en relieve las tensiones que ya teníamos, potenció las dificultades y nos subsumió en el miedo, pero que, en el fondo, en diferentes ámbitos de formación ya se venía trabajando al límite, en una espiral frenética de urgencias que muchas veces nos saca del eje. Lo urgente se presenta como condición que opaca lo emergente e impulsa la necesidad de detenernos a escuchar(nos) para elegir la pedagogía en la que deseamos inscribirnos.

Esta introducción retoma la voz coreana *nunchi*, que refiere al “sutil arte de escuchar y calibrar el estado de ánimo de otra persona” porque cada capítulo evidencia la disponibilidad de los, las, les autores¹ para entablar conversaciones y hacer de las investigaciones recorridos afectantes. Nosotras mismas, como compiladoras/escuchadoras primeras de estos diálogos vamos saliendo de esta conversación afectadas, conmovidas, implicadas en un hacer con otros que nos compromete en la puesta en voz.

Deseamos:

Que el paso por estas páginas sea una posibilidad de multiplicar los diálogos;

Que las conversaciones continúen en los ecos sensibles y afectantes;

Que las disciplinas no nos encierren;

Que las investigaciones sean invitaciones;

Que seamos orilla donde se pueda abreviar una y otra vez;
Que percibir las diferencias sea un modo amable de alojarlas;
Que este libro sea un collage de gestos que se completan en la alquimia de cada lector.

María Marta y Marianela

¹Como compiladoras de este ejemplar, adherimos al reconocimiento de las luchas a favor de la equidad de género tanto como respetamos los oportunos posicionamientos de cada autor/a/e. Es por eso que conviven en la obra diversos tipos de decisiones en relación con la generización del lenguaje, lo cual esperamos hable de la responsabilidad ética y el compromiso político con que ambas hemos encarado esta tarea.

De pastores a managers: prácticas de inclusión gerenciada en escuelas secundarias en contextos de precaridad del Partido de San Martín

Elias Gonzalo Aguirre

Eduardo Daniel Langer

Conducir la escuela en la contemporaneidad: gubernamentalidad, management y producción sujetos directores/as

Con la sostenida emergencia hacia fines del siglo XX de la racionalidad gubernamental crítica (Foucault, 2006) se pone en entredicho el ejercicio monopólico del aparato estatal para gobernar las relaciones sociales. En ese contexto, la idea del *management* comienza a permer los discursos en los diferentes ámbitos sociales. Con su progresivo avance y extensión, logra alcanzar condiciones de enunciabilidad y visibilidad (Deleuze, 2013) que le permiten ser significado junto con otros enunciados moldeando “las propuestas de organización y reorganización institucional, los lugares de sujetos, las formas de ser director, docente, alumno que propone y supone producir” (Grinberg, 2008, p. 108). Como señala la misma autora, la noción de gestión no solo nutre y vitaliza los discursos manageriales que hacen énfasis en la responsabilidad de los sujetos en el ámbito educativo, sino que “se trata de un concepto estelar cuya articulación de sentido se produce en un mundo y un campo más vasto que escapa a la realidad escolar y educativa” (p. 109). Específicamente en contextos educativos, esta idea de gestión se consolida “con toda seguridad [en] la ‘mejor forma de dirigir’ las instituciones educativas” (Ball, 2017, p. 155) y por lo tanto se exhibe como:

un cambio en las formas de ser de los individuos y de las, ahora, devenidas organizaciones. Inmersa, articulada en el mundo de la

incertidumbre, de la liberación de las ataduras de la sociedad burocrática y jerárquica en la llamada sociedad de la información y del conocimiento, la gestión viene a aparecer como la forma de hacer frente a esta nueva realidad que, a la vez, se presenta como flexible y abierta en tanto brinda las posibilidades de realización personal, procura que cada quien se haga artífice de su propio destino y que la organización sea el espacio para que esa realización se haga posible. (Grinberg, 2008, p. 109)

En consecuencia, la gestión se afirma como “un discurso profesional y profesionalizador que permite a quienes lo pronuncian y a sus titulares reclamar para sí en exclusiva determinados tipos de dominio (dirección de la organización y adopción de decisiones) y un conjunto de procedimientos que convierten a los demás (subordinados)” (Ball, 2017, p. 159). Es decir, la gestión releva una multiciplidad discursiva que aspira a racionalizar los modos de conducir a los otros en el ámbito institucional de las escuelas (pero no solo allí), y además da cuenta de una forma de auto--direccionarse en ese mismo espacio social.

Desde esta perspectiva, siguiendo el planteo foucaultiano de que los discursos producen sujetos (Foucault, 2000), es posible considerar a la gestión de lo escolar como una forma de gubernamentalización, que se dispone “para orientar los intereses y las conductas de los sujetos y las poblaciones escolares, para hacer ejercicio de una renovada forma de control; pero también con la incidencia de otros sectores relacionados con la Educación más allá de la escuela” (Castaño Gaviria, 2014, p. 14). En este sentido, se aborda la gestión escolar alejada de aquellas formulaciones que centralizan su atención en aspectos socio--organizacionales de las escuelas, considerando a sus integrantes como sujetos--actores que operan desde un rol o posición organizacional (Blejmar, 2005) o que solo emplean el uso de racionalidades estratégicas en ellas para maximizar su incidencia (Crozier y Friedberg, 1990). Así, al decir de Ball (1994), estos enfoques teóricos “han permanecido encerrados, explícita o implícitamente, dentro de los parámetros anuladores de las teorías de los sistemas y han tendido a descuidar la descripción a favor de la prescripción o a moverse de manera vacilante entre las dos” (p.19). Estas restricciones también incitan a tomar distancia de las perspectivas

manageriales --como la Nueva Gestión Pública (NGP)-- que enlazan la tarea directiva en las escuelas con aspectos, características y cualidades análogamente vinculadas con el liderazgo empresarial (Viñao Frago, 2002; Bocchio y Grinberg, 2017), que se presentan como propuestas paliativas a los modelos de gestión burocrática (Bolívar, 2009).

En consecuencia, si gestionar solo fuera administrar eficaz y responsablemente los limitados recursos estatalmente dispuestos y/o adecuar el funcionamiento institucional a rigurosos procedimientos administrativos y de vigilancia en la aplicación de normativas, “entonces no quedaría mucho margen para dar respuestas a todas las situaciones --sobre todo a aquellas que resultan inéditas-- que se presentan a diario en las escuelas” (Marturet et al., 2010, p. 14). Aquí se subraya este aspecto en relación con los docentes que integran equipos de conducción escolar, porque las identidades que asumen en el quehacer directivo no están ajenas a los discursos que se centran en el sujeto y estimulan la autonomía, participación, libertad y auto responsabilización en “una sociedad que se pretende flexible, sin relatos totalizadores, abierta al cambio y a la creación permanente” (Grinberg, 2008, p. 109), que también convocan y demandan a los sujetos a experimentar una “lógica que, consecuentemente, requiere y promueve un sujeto emprendedor, creativo, conexionista, activo y autónomo, empresario de sí mismo” (Jódar y Sánchez, 2007, p. 399).

En estas condiciones contemporáneas es donde se sitúan estos discursos sobre el trabajo de los/as directores/as, que inserta la idea de gestión como la contrapropuesta a una racionalidad estadocéntrica que impulsa un modo de conducir las relaciones escolares más ineficiente e incompetente (Sverdlick, 2006). Así, el quehacer de los/as directores/as empieza a ser entendido como “una tarea de gestión: se gestionan los insumos, los recursos humanos, las actividades, el tiempo, los espacios, los resultados, las evaluaciones, los proyectos y también, se gestiona el conocimiento” (Yelicich, 2017, p. 407).

Desde este posicionamiento, entendemos que --en clave analítica-- la gestión de lo escolar puede ser entendida en primer lugar como discursos (Castro, 2008, 2012), que producen efectos regulatorios sobre la organización y dirección de las relaciones escolares, los ámbitos institucionales y comunitarios

de las escuelas y sobre las propias identidades de los sujetos directores/as. Esos discursos de ordenamiento, además, emergen, circulan y se reactualizan en interacción con regímenes de veridicción (Foucault, 2019) que se presentan como hojas de ruta para una 'eficiente gestión institucional'. Estos últimos, como dice Butler (2009), son también el punto de partida para la emergencia de prácticas críticas cuando estos regímenes se interceptan con la reflexividad, en este caso, de la tarea de conducir el ámbito escolar.

En segundo lugar, la gestión de lo escolar puede ser analizada en su condición de tecnologías (Ball, 2017; Sepúlveda, 2015), que implica restituir su politicidad y considerarla como expresión contingente y gerencial del gobierno. Estas se expresan como "procedimientos prácticos que pretenden conformar, normalizar, guiar, instrumentalizar, modelarlas ambiciones, aspiraciones, pensamientos y acciones de los sujetos, a efectos de lograr los fines que se consideran deseables" (Jódar y Sánchez, 2007, p. 56). Para Dean (2010) estos incluyen diversos y heterogéneos medios, mecanismos e instrumentos a través de los cuales se logra gobernar y que "pueden incluir formas de notación, formas de recopilar, representar, almacenar y transportar información, formas de arquitectura y división del espacio, tipos de cálculo cuantitativo y cualitativo, tipos de capacitación, etc." (p. 158).

De esta manera, la gestión de lo escolar está implicada con el gobierno (Foucault, 2006) y no exclusivamente con prácticas administrativas hiperburocratizadas y despolitizadas (Rivas, 2004). Así, la gestión escolar deviene en relaciones de gobierno localizadas institucionalmente, pero que comprende no solo a quienes desempeñan formalmente funciones de dirección escolar. También compromete e involucra a estudiantes, familias, docentes e incluso a otros actores comunitarios en vínculos de poder estratégicos (Foucault, 1991), heterárquicos (Castro-Gómez, 2007) y agonales (Raffin, 2018). Bajo estas características, las relaciones de poder configuran discursos y tecnologías sobre la gestión escolar en las sociedades de gerenciamiento (Grinberg, 2006) que envuelven prácticas de auto responsabilización, de asunción de compromisos, competencias y tareas, operando poco a poco sobre los deseos, aspiraciones, intereses y creencias "hacia objetivos definidos pero cambiantes" (Dean, 2010, p. 11). Por ello, la gestión escolar involucra e implica aspectos y problemas que

presentan derivaciones de las propias relaciones sociales al interior de las escuelas y de estas en conexión con sus comunidades. Por esto, gestionar afectados/as por el COVID--19, pareció presentarse como una prolongación de lógicas y dinámicas propias de las sociedades del gerenciamiento (Grinberg, 2008), donde las posibilidades de que ‘haya escuela’ devinieron en mayor responsabilización sobre quienes las conducen.

Conduciendo la(s) escuela(s) durante el shock COVID: inclusión gerenciada ‘recargada’, (aún más) excepcionalidad normalizada y precariedad maximizada

Gestionar las escuelas del conurbano bonaerense en condiciones de precariedad (Butler, 2010) implica vivenciar cotidianamente situaciones, prácticas, relaciones, reacciones y comportamientos que están marcadamente signados por el creciente contexto de desigualdad que la pandemia parece haber reeditado (Di Piero y Chiappino, 2020) y profundizado (Bocchio, 2020; Núñez et al., 2021; Romero et al., 2021; Schwal, 2021).

Pero el carácter shockeante de la pandemia desajustó las prácticas (Foucault, 1979) empleadas regularmente por los equipos de conducción institucional de las escuelas secundarias para gestionar la vida escolar o, en otros términos, para intentar estructurar el campo de posibilidades de los/as otros/as sujetos escolares (Foucault, 2006). Si esas prácticas --junto con las prerrogativas de la gestión institucional, en tanto estas se constituyen como regímenes de verdad (Foucault, 2000, 2007) en el quehacer de conducir las escuelas-- ya eran ejercidas en condiciones altamente inestables y materialmente precarias (Armella y Langer, 2020), con la irrupción del COVID -19 se revitalizan sus efectos, sus configuraciones y sus implicancias. De esta forma, la gestión escolar en tiempos de mayor incertidumbre se manifiesta como la propia forma de hacer frente a esta “nueva realidad que, a la vez, se presenta como flexible y abierta en tanto brinda las posibilidades de realización personal, procura que cada quien se haga artífice de su propio destino” (Grinberg, 2008, p. 110).

En esta línea, se considera que precisamente los agrupamientos discursivos de los/as directores/as informan sobre los efectos performativos que se despliegan en las prácticas de conducción escolar, en particular, con la irrupción

del COVID--19. Ello parecería presentarse como la extensión de esa excepcionalidad normalizada (Dafuncho y Grinberg, 2013) que persistentemente ciñe la vida diaria de las escuelas. En este sentido, en función del trabajo de campo con ellos y ellas, el hacer de los/as directores/as en contextos de precaridad permite organizar sus discursos en las siguientes escenas:

“¡Siga, siga!”: **Desorientación, soledad y agotamiento.** “Hubo que organizar toda una escuela virtual con 38 secciones en 3 días”, “Se hizo lo que se podía y como se podía”, “Estamos solos”, “Hicimos lo necesario para no perder la vinculación con ellos”. La “política general de la verdad” (Foucault, 2019) que se enuncia para gestionar lo escolar confronta con las condiciones en las que se encuentran las/os directores para hacerlo. Así, a la intensificación del trabajo docente registrada en la pandemia (Arroyo et al., 2021; Gluz, Ochoa, et al., 2021; Gluz, Vecino, et al., 2021; Langer y Minchala, 2022) se acopla la tarea de conducir la escuela que combina “agotamientos, angustias y soledades en las vivencias cotidianas dentro y fuera de las aulas, así como también esperanzas por mejorar la escuela y la escolarización” (Langer, 2020, p. 23). Entre estos sentidos, las/os directiva/os navegan y naufragan asediados por la ‘virtualización’ de la tarea de gobernar la escuela, donde el vínculo cotidiano, personal, vis a vis y casi inmediato se difuma. Se agregan las dificultades tecnológicas (acceso y saberes), la dispersión normativa y la falta de claridad para ‘alinear las conductas’ de la vida escolar virtualizada (total o bimodal) con las decisiones producidas en los estamentos jerárquicos superiores del sistema educativo en relación con su acoplamiento con las actividades presenciales.

Atender un OPEN 24HS. Esto se siente así fundamentalmente porque en la escuela recae el apoyo, la contención y la asistencia a sus propias comunidades en cuestiones escolares (dificultades o problemáticas asociadas a la vinculación virtual de estudiantes y docentes) como no escolares (asistencia alimentaria, recolección de dinero para ayudar a familias, apoyo psico--social y emocional, acompañamiento en COVID, etc.). Se adhieren o profundizan problemáticas vinculadas con las violencias en el hogar. Hay mayor demanda en la toma de decisiones, mayor producción y control estadístico, así como *multitasking* (multitareas) para apoyo para trámites como DNI, CUIL, AUH. Estas tareas

escolares que se asemejan y corresponden al *just in time* productivo (Guzmán y Langer, 2021) prolongan de forma indefinida los horarios y las jornadas laborales. Además, hubo durante el aislamiento mayor exposición al riesgo de contagio ante la imposibilidad de resolver todo virtualmente tal como la distribución de alimento, entrega de cuadernillos, materiales o útiles, acceso a internet o computadores, visitas presenciales a estudiante, así como la puesta en acto (Bowe et al, 2012), espasmódica e inmediata, de programas tales como ATR, FORTE, EGRESAR¹, entre otros.

“Hacer lo que se pueda con lo que se tenga (o se consiga)”. Disponer de recursos personales para pagar el servicio de internet de la escuela, comprar útiles escolares, brindar apoyo económico a estudiantes, adquirir productos de limpieza y desinfección no es una excepción sino la regla; además, articular otros recursos de la comunidad (recolección de dinero, ropero comunitario, préstamo y reparación de dispositivos; medicamentos o tratamientos; conectividad, etc.) y también aquellos que se puedan demandar al Estado (cupos de asistencia alimentaria; asistencia psicológica a estudiantes o familias; vinculación con programas de asistencia económica o empleo; reparación o acondicionamiento de infraestructura escolar; impresión y fotocopiado de material educativo, etc.) o a otras redes y organizaciones socio--comunitarias (alimento, vestimenta, atención y cuidado de niños/as o adultos mayores, etc.). Por lo que, siguiendo a Schwamberger y Grinberg (2021) “gestionar y buscar alternativas para garantizar que haya escuela no solo en tiempos de COVID--19 es parte de las lógicas manageriales” (p. 28).

Conducir a cada uno/a y al conjunto. Esto supuso para los y las directores /as intensificar sus habilidades para construir una ‘buena escuela’ desde ‘buenas prácticas’ (Gvirtz y Podestá, 2009) en el medio de una crisis socio--sanitaria. Esto es: negociar, dialogar, escuchar, decidir, actuar, reaccionar, corregir, supervisar, intervenir, mediar, conciliar, rechazar, entre tantas otras prácticas que involucran a la escuela como un espacio social agonal donde todos/as (estudiantes, familias, docentes, actores comunitarios y estatales) depositan sus expectativas y esperanzas de mejora, y donde cada uno/a, pone en acto sus propios modos de llevarlas a cabo en articulación con otras/os.

Si gestionar supone, entre otras cosas, estas escenas de gestión de la incertidumbre ¿cómo es posible seguir adelante muchas veces en las circunstancias adversas en las que la vida escolar y social se producen? Seguir gestionando la escuela bajo estas condiciones ¿es solo consecuencia de una mera prescripción normativa? Esta pregunta invita a indagar hacia adelante respecto de cómo las conductas empleadas en la dirección escolar son afectadas, es decir, cómo la preocupación y el interés por los otros/as es llevado a tal extremo de la perversión para ampliar las fronteras de la autogestión, del empresariado de sí mismo (Rose, 2007) y aportando a la consolidación de las dinámicas socio--espaciales de dispersión de la fragmentación social (Prévôt--Schapira & Cattaneo Pineda, 2008).

Algunas conclusiones

Como se dijo anteriormente, la emergencia del COVID--19 asedió el hacer de los equipos directivos de las escuelas secundarias en condiciones de precaridad, exponiéndolo no solo como un correlato más de la intensificación del trabajo docente en clave de conducción y gestión escolar sino, sobre todo, como una ampliación de las fronteras de esa excepcionalidad normalizada (Dafuncho y Grinberg, 2013) con la que diariamente conviven las escuelas y que debe ser sorteada por las/os directores/as. Ello se tradujo en un pronunciado incremento de las tareas directivas junto con la absorción de funciones de asistencia, apoyo y cuidado a la población escolar que implicaron una nueva oleada de transferencias de responsabilidades hacia los sujetos comunitarios y los niveles más locales de organización social como las escuelas. Estos aspectos no pasaron desapercibidos en el día a día del gobierno escolar en plena crisis, puesto que ha propiciado --sobre todo en los/as directores/as-- señalamientos críticos que dan cuenta de la afirmación de un campo reflexivo sobre su propia tarea.

En este sentido, el correlato contemporáneo del hacer escuela supone que gestionar no es solamente administrar, disponer u organizar recursos dados. Es, sobre todo, crearlos y articularlos (Grinberg, 2006), pero también demandarlos, exigirlos, conseguirlos o proveerlos ellas y ellos mismos. A nuestro modo de ver, esto pone en evidencia nuevos procesos de gubernamentalización de las

prácticas directivas que inciden sobre la construcción de las identidades profesionales de las/os directoras/as que fueron asumiendo hacia la actualidad. Esto a partir de introyectar la preocupación por los/as otros/as no solo como una cuestión de responsabilización por los resultados escolares que imponen los procesos de rendición de cuentas de las agencias estatales o los organismos internacionales, sino presentándolo como aspectos morales ineludibles e inherentes a la propia tarea de conducción escolar de las cuales las/os directoras/as no pueden escapar. Por el contrario, se encuentran afectados por compromisos y relaciones de cuidado, en un ejercicio --en términos foucaultianos-- de un poder pastoral profundamente benevolente (Foucault, 2006), orientado a velar por las adversidades y las amenazas que pudiesen transitar las comunidades. Es un modo de conducir reflexivo, preocupado y ocupado por cada uno/a y por el conjunto, por anticipar y atemperar cualquier dificultad que pudiese dispersar, disgregar o distraer a alguien de los propósitos comunes. Este último imperativo performa la identidad de los/as directoras/as propiciando, a modo de hipótesis, un pasaje de pastores/as a *managers* (gerentes) que tengan las capacidades de “planificación institucional, mirada de datos, trabajo en equipo, habilidades comunicacionales, para generar consensos, plantear metas, de relacionarse, etc., que no son habilidades que no son las que se requieren para enseñar en el aula” (Gvirtz en OIE, 2018, párr.3).

En consecuencia, el hacer la escuela posible para todos/as se impone en los/as directoras/as como el resultado de lo que ellos/as puedan gestionar y por lo tanto crear. Esto se transforma en una tarea muchas veces solitaria, porque se encuentra impulsada por sendas regulaciones que los/as (auto) responsabiliza por lo que allí suceda (o no) en términos de inclusión. Así, la inclusión está sujeta permanentemente a prácticas gerenciadas, a dinámicas frenéticas que demandan de quienes conducen las escuelas un incesante involucramiento por atender y resolver todos los aspectos sociales que hacen a la vida escolar. Pues, en definitiva, de ese modo es presentado el rol de los/as directoras/as para una ‘buena escuela’ (Romero, 2018). Por lo tanto, conducir la escuela en clave *managerial* deviene en que el/la directora/a:

Monitoree y evalúe las acciones de la escuela, identificando puntos a mejorar.

- Genere, coordine y oriente a los equipos de trabajo.
 - Inspire y asesore a los docentes, para favorecer su potencial.
 - Establezca y sostenga redes con el entorno.
 - Administre los recursos y cree las condiciones para que la enseñanza tenga lugar.
 - Cuide la trayectoria escolar de cada uno de los alumnos y monitoree su aprendizaje.
 - Evalúe e institucionalice las mejoras
- (OEI, 2016, p. 4)

Seguir haciendo escuela en las condiciones más complejas y difíciles compone las esperanzas, las expectativas, las luchas que se depositan en la escuela como productora de un presente y un mañana mejor. En consecuencia, no es posible hacer menos, no es posible no darlo todo, no está contemplado no hacer más por los/as otros/as, porque gestionar una escuela implica el (auto) desarrollo de habilidades para afrontar adversidades que no son excepciones, sino regularidades persistentes. En estos tiempos postdisciplinares, gestionar las escuelas implica para las/os directores, perversamente, hacer --por sí mismos-- que las cosas sucedan

Notas

¹Nos referimos a programas socioeducativos puestos en marcha en la provincia de Buenos Aires para sostener la vinculación – o bien revincular, así como fortalecer trayectorias escolares en lo relativo a los aprendizajes establecidos como prioritarios. Estos programas llamados inicialmente “Acompañamiento a las Trayectorias y Revinculación” (ATR), “Fortalecimiento de Trayectorias Educativas” (FORTE) y de finalización de espacios curriculares pendientes entre 2016--2020 (EGRESAR) significaron la inyección de recursos a las escuelas para mitigar los efectos nocivos de la pandemia sobre las dinámicas de escolarización.

Referencias

- Armella, J. y Langer, E. (2020). De la ilusión al desencanto: sentidos y críticas en torno a la inclusión digital. Un estudio con docentes de escuelas secundarias emplazadas en contextos de pobreza urbana. *Espacios en Blanco-- Serie Indagaciones*, 30(1), 99--115.
- Arroyo, M., Corvalán, T., Felicioni, S. L. y Merodo, A. (2021). Enseñanza, desigualdades y reconfiguración del trabajo docente en escuelas secundarias durante la pandemia. *Itinerarios Educativos*, 14, e0003.
- Ball, S. J. (1994). La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar. En *Centro de Publicaciones del M.E.C y Ediciones Paidós Ibérica*. Paidós / M.E.C.
- Ball, S. J. (2017). La gestión como tecnología moral. En S. J. Ball (Ed.), *Foucault y la educación: disciplinas y saber* (pp. 155--169). Morata--Fundación Paideia
- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. NOVEDUC
- Bocchio, M.C. (2020). El Futuro Llegó Hace Rato: Pandemia y Escolaridad Remota en Sectores Populares de Córdoba, Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1--10.
- Bocchio, M.C. y Grinberg, S. M. (2017). ¿Sólo van a trabajar si reciben los fondos? Management, regulación moral y escuelas en la periferia metropolitana (Córdoba, Argentina). *Revista Exitus*, 7(2), 306.
- Bolívar, A. (2009). La autonomía en la gestión como nuevo modo de regulación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 19, 35--68.
- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Amorrortu
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra: Las vidas llorables*. Paidós
- Castaño Gaviria, R. (2014). La gestión educativa una perspectiva gubernamental para la educación: una reflexión desde los efectos en la Universidad de Antioquia-- Colombia. En F. de H. y C. de la E. (FaHCE)--UNLP (Ed.), *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP* (p. 3 al 5 de diciembre).
- Castro--Gómez, S. (2007). Michel foucault y la colonialidad del poder. *Tabula Rasa Revista de Humanidades*, 6, 153--172.
- Castro, A. M. (2008). Gestión y política: dos modos de organizar y gobernar las escuelas. *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 6, 31--46.
- Castro, A. M. (2012). La gestión escolar en cuestión. *Cuadernos de Educación*, 4(4), 225--233.
- Crozier, M. y Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema*. Alianza
- Dafunchio, S. y Grinberg, S. (2013). Biopolítica y experiencia de la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. *Magistro*, 7(14), 245--269.
- Dean, M. (2010). *Governmentality: Power and rule in modern society*. SAGE
- Deleuze, G. (2013). *El saber: curso sobre Foucault*. Tomo I. Cactus
- Di Piero, E. y Chiappino, J. M. (2020). Pandemia, desigualdad y nivel secundario: trayectorias de las políticas de virtualización a nivel subnacional durante 2020. *Propuesta Educativa*, 2(54), 42--58.
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. Siglo XXI
- Foucault, M. (1991). *El sujeto y el poder*. Carpe Diem
- Foucault, M. (2019). *Microfísica del poder*. Siglo XXI
- Gluz, N., Ochoa, M. D., Cáceres, V., Martínez del Sel, V. y Sisti, P. (2021). Continuidad pedagógica en Pandemia. Un estudio sobre la intensificación del trabajo docente en contextos de desigualdad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 27--42.
- Gluz, N., Vecino, L. y Martínez del Sel, V. (2021). ¿Viejos temas, nuevos lentes? Pandemia, desigualdades y trabajo docente en el nivel secundario bonaerense. *Revista IRICE*, 40, 141--170.

- Grinberg, S. (2008). Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. En *Educación y poder en el siglo XXI*. Miño & Davila
- Guzmán, M. y Langer, E. (2021). La desigual distribución de saberes para el trabajo en escuelas secundarias. *Pedagogía y Saberes*, 55, 121--135.
- Gvirtz, S. y Podestá, M. E. (2009). ¿Es posible mejorar la escuela? En S. Gvirtz y M. E. Podestá (Comps.), *Mejorar la escuela: acerca de la gestión y la enseñanza*. pp. 13--39). Granica
- Jódar, F. y Sánchez, L. G. (2007). Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 381--404.
- Langer, E. (2020). Agotamientos y esperanzas en el hacer docencia en contextos de pobreza urbana y sociedades del rendimiento. *Revista de Educación*, XII (22), 23--40.
- Langer, E. y Minchala, C. (2022). Las desigualdades socioeducativas en el espacio urbano. Un estudio a través de la georreferencia de tasas de escolarización del nivel. *Perfiles Educativos*, XI.IV(175), 23--41.
- Marturet, M., Bavaresco, P., Torchio, R., Íbalo, C. y Calarco, J. (2010). *El trabajo del director y el proyecto de la escuela. Manual: Entre directores de escuela primaria*. Ministerio de Educación
- Núñez, P., Seca, V. y Arce Castillo, V. (2021). Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina. La experiencia de adolescentes y jóvenes en la Argentina (Documentos de Proyectos (LC/TS.2021/45)).
- OEI (2016). *Fortalecer mis habilidades. El rol del equipo directivo* (Directores que Hacen Escuela).
- OEI (2018). *Entrevista a Silvina Gvirtz: Las habilidades que tiene que tener un director son diferentes a las de un docente*.
- Prévôt--Schapira, M. F., & Cattaneo Pineda, R. (2008). Buenos Aires: La fragmentación en los intersticios de una sociedad polarizada. *Eure*, 34(103), 73--92.
- Raffin, M. (2018). La noción de política en la filosofía de Michel Foucault. *Hermenéutica Intercultural Revista de Filosofía*, 29, 29--59.
- Rivas, A. (2004). *Gobernar la educación: estudio comparado sobre el poder y la educación*. Granica
- Romero, C. (2018). *Hacer de una Escuela una Buena Escuela. Evaluación y mejora de la gestión escolar*. Aique
- Romero, C., Krichesky, G. y Zacarías, N. (2021). "Escuelas whatsapp y escuelas zoom" desigualdad y segregación educativa durante la pandemia covid 19 en argentina (N.o 10; Documentos de Trabajo 2021).
- Rose, N. (2007). ¿La muerte de lo social?: Re--configuración del territorio de gobierno. *Revista argentina de sociología*, 5(8), 113--152.
- Schwal, M. A. (2021). Las desigualdades en la educación secundaria argentina durante la pandemia. Márgenes. *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 42--56.
- Schwamberger, C. y Grinberg, S. (2021). Prácticas docentes en tiempos pandémicos: un estudio acerca de las dinámicas de inclusión de estudiantes con discapacidad en escuelas secundarias públicas emplazadas en contexto de pobreza urbana. *Entramados*, 8, 21--34.
- Sepúlveda, J. C. (2015). La gestión en la educación como tecnología neoliberal de gobierno. En H. Biagini & D. Fernández Peychaux (Eds.), *Democracia, Neoliberalismo Y Pensamiento Político Alternativo* (pp. 165--168). Universidad Nacional de Lanús.

- Sverdlick, I. (2006). Apuntes para debatir sobre la gestión escolar en clave política. Una mirada por la situación en argentina. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 65--84.
- Viñao Frago, A. (2002). La cultura de las reformas escolares. *Perspectivas Docentes* (26), pp. 38--56.
- Yelicich, C. (2017). Dirección escolar y gerenciamiento. Jornadas de Investigación en Educación. A diez años de la Ley de Educación Nacional. «Educación: derecho social y responsabilidad estatal», pp. 403--407.

Elías Gonzalo Aguirre

Doctorando en Ciencias Humanas (UNSAM). Becario en temas estratégicos (CONICET). Magister en política y administración de la educación (UNTREF). Especialista en planeamiento y gestión de la educación (UNTREF). Profesor en Ciencias Políticas (IMESFD CAPACYT). Integrante del equipo de investigación del Centro de Estudios sobre Desigualdades Sujetos e Instituciones (CEDESI) perteneciente a la Escuela de Humanidades de la UNSAM. Se desempeña como docente en instituciones educativas de nivel secundario y de formación docente de gestión estatal y en ese marco, ha coordinado y dirigido proyectos de extensión e investigación. En la actualidad se encuentra trabajando en las prácticas de dirección escolar en contextos de desigualdad desde el campo de la sociología de la educación, previo paso e integración con preocupaciones vinculadas al entramado de los vínculos territoriales.

aguirre.elias.gonzalo@gmail.com

Suelo presentarme simplemente con mi nombre porque creo -como diría Deleuze en su lectura de Spinoza que somos modos de ser en el ser- de manera que aspiro que esa presentación abarque las múltiples identidades: docente, padre, becario, amigo, hijo, hermano, militante, etc. Soy porosamente político y la indiferencia social no suele ser opción.

Eduardo Daniel Langer

Doctor en Educación (UBA/Argentina), Magister en Cs. Sociales (FLACSO/Argentina) y Lic. En Cs de la Educación (UBA/Argentina). Es Investigador Adjunto del CONICET. Es profesor de Sociología de la Educación por la Universidad Nacional de San Martín y Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Es Director de las carreras de Educación de la Universidad Nacional de San Martín. Sus temas de investigación se refieren a las relaciones entre gubernamentalidad y educación desde el campo crítico de la sociología de la educación a través del estudio de los dispositivos pedagógicos atendiendo, especialmente, a las prácticas de resistencias de estudiantes y docentes por la escolarización tal como se presentan en las tramas peculiares de la vida escolar en el nivel secundario.

langereduardo@gmail.com

Suelo presentarme como profesor, escritor, lector, corredor, padre y biodanzante. Sueño con escribir en la montaña y en la playa. O simplemente en el alero de una casa de campo contemplando la belleza de la naturaleza.

El relato como evidencia de la transformación educativa. Análisis de la implementación del Programa Escuela Viva en Paraguay

Dominique Demelenne

Introducción

Los cuentos y relatos ocupan un rol central desde el inicio del acto de educar. Bettelheim (1994) señalaba sus valores y cualidades:

Deben estimular su imaginación, ayudarle a desarrollar su intelecto y a clarificar sus emociones; estar de acuerdo con sus ansiedades y aspiraciones; hacerle reconocer plenamente sus dificultades, al mismo tiempo que le sugiere soluciones a los problemas que le inquietan. (p.9)

Pero el mismo Bettelheim avisó que las historias actuales tienen tendencias a evitar estos problemas existenciales que son importantes para todos.

Los relatos nutren nuestro día a día de educador, las salas de profesores se llenan de historias positivas o negativas describiendo las cruzadas del oficio de docente. De esta forma se convirtieron en un objeto de estudio privilegiado para las metodologías de investigación educativa. Según Jerome Bruner (2003) citado por Demelenne (2017) el relato “es un instrumento no tanto para resolver los problemas cuanto para encontrarlos” (p. 13). La narrativa es un instrumento fundamental en cuanto a la transmisión de cultura y afirmación del yo sujeto. Para este autor, la mente humana es un reflejo tanto de la biología como de la cultura.

En este trabajo utilizaremos la Metodología de Análisis en Grupo (MAG) creada a partir de una idea de Michel Mercier: “Es un método de investigación y de intervención [que] tiene como particularidad la asociación directa de los actores afectados por el problema estudiado a lo largo de todo el

procedimiento, desde el principio al fin.” (Van Campenhoudt, Franssen y Cantelli, 2005, p. 8). Se trata de un método participativo durante el cual “los grupos analizan colectivamente las situaciones y experiencias relatadas por los participantes mismos, según un dispositivo metodológicamente preciso y riguroso pilotado por los investigadores. Durante las rondas de mesa, cada participante propone su interpretación de la experiencia analizada”. (Van Campenhoudt et. al, 2005, p. 12).

El análisis en grupo se inicia con el relato de uno de los participantes. Su intuición metodológica parte de la idea que estas historias son el reflejo de problemas centrales, tensiones, expectativas, deseos de cambios. Identificando estas historias significativas para el grupo, se las somete a un proceso de análisis colectivo basado en los saberes o conocimientos de cada participante. Estos saberes, emitidos en forma de interpretaciones, son a su vez articulados uno con otro a través de un proceso de escucha--diálogo para poder transformarlos en una construcción colectiva.

En una adaptación de esta propuesta metodológica fuimos buscando relatos o historias que dan cuenta de los procesos de transformación de las prácticas educativas.

Transformación educativa

La irrupción de las TIC incrementó los posibles espacios de acceso al conocimiento abriendo nuevas oportunidades al lado de las ya existentes como las instituciones educativas, los libros u otros medios de comunicación, pero afectaron también los procesos de enseñanza--aprendizaje. Estas nuevas realidades nos invitan a revisar las condiciones en las cuales se producen los conocimientos y, por ende, las nuevas formas de aprendizaje. Hoy, los estudiantes se encuentran con un sin fin de fuentes de conocimientos que son nuevas oportunidades, pero también riesgos de incrementar las brechas educativas. El acceso a la información no garantiza el acceso al conocimiento, y puede convertirse en una paradoja cuando se tiene un exceso de ella.

Según M. Ndoye (2020), L. M. Gómez y otros (2020) la equidad que está en el centro de todas las políticas educativas se desplazó. En el inicio de las reformas la preocupación era la equidad de acceso para toda la población. Una

vez alcanzados altos niveles de matrícula aparecieron la equidad e igualdad de tratamiento que buscan garantizar para cada alumno, sin discriminación, tener acceso a los recursos necesarios para beneficiarse de los efectos previstos por el proceso educativo. Hoy la mirada debe centrarse sobre el qué y cómo aprenden los estudiantes para garantizar una equidad externa, que consiste en verificar que los beneficios obtenidos a través del proceso educativo pueden ser utilizados de la misma manera por todos los egresados en la vida social y profesional.

Garantizar que todos aprendan lo suficiente y lo pertinente para ser actor en estas nuevas sociedades nos obliga también a una profunda reflexión sobre la construcción de los procesos cognitivos. La educación moderna puso énfasis en los conocimientos académicos y objetivos, en la competencia y los resultados, dejando de lado los saberes sociales, las emociones, la colaboración y los procesos. Eso se logró creando servicios educativos aislados de la vida real con contenidos, tiempos y espacios programados y uniformes. Los debates sobre temas como la inclusión y la interculturalidad poco lograron quebrar estas formas organizacionales que responden más a una lógica administrativa que a las necesidades e intereses de su público. De esta forma, poco a poco, las propuestas educativas institucionales fueron perdiendo su sentido y quizás su legitimidad. Cuando los estudiantes ya no creen en la magia de aprender, nuestras escuelas corren el riesgo de transformarse en espacios de violencia simbólica o física.

Es necesario repensar nuestros espacios educativos como espacios de experiencias cooperativas y colaborativas a partir de las cuales los estudiantes logren adquirir y aplicar los conocimientos necesarios a la resolución de problemas cotidianos generados en una sociedad cada vez más compleja. De esta forma podemos volver a conectar la educación con los diferentes territorios.

En este caminar para redescubrir la alegría de aprender pensadores como Arturo Escobar o Humberto Maturana son inspiradores. Arturo Escobar afirma que otra forma de *sentipensar* es necesaria. Educar es revelar la existencia de otros mundos, de otras formas de saber--hacer--ser, sin separaciones entre estos. *Sentipensar* es articular el conocimiento con las emociones: “No

llegaremos a esos otros mundos con el entendimiento convencional de lo real y lo posible para eso debemos Sentipensar: la decisión es emocional, o por lo menos no es solamente racional”. (Escobar 2018, p.7). Para Maturana la educación debe formar personas autónomas, conscientes del mundo que producen con su propio vivir. La autonomía es: “Consciencia de su sentir, reflexión sobre su hacer, un actuar responsable en las tareas que emprendemos en nuestro vivir como miembros de una comunidad de colaboración y mutuo respeto” (Maturana y Davila, 2006, p.34).

Son propuestas de educación basadas en la escucha, en el diálogo, en el reconocimiento y respeto hacia el otro, pero primero hacia el sí--mismo. Son propuestas que proponen articular conocimientos con sabiduría: “La sabiduría tiene que ver con la ética, con el amar, con el uso de los conocimientos en la generación y la conservación intencional de la armonía del convivir humano en el bien--estar del mutuo respeto sin discriminación” (Maturana y Dávila, 2015, p.204).

Educación transformadora

Frente a estos nuevos desafíos, la preocupación de todo gestor de políticas educativas es cómo pasar de un modelo al otro, cómo lograr este cambio de paradigma. Son propuestas de cambios culturales que implican diferentes niveles de transformación individual y estructural.

Cuando hablamos de transformación cultural, estamos frente a una paradoja: los sistemas educativos que son las instituciones por excelencia del aprendizaje tienen muchas dificultades para aprender de sus propias experiencias y las experiencias de educación transformadora como la propuesta de Freire siguen siendo marginales.

Para transformar la cultura y las prácticas pedagógicas es necesario primero transformar las representaciones sociales de los educadores (Demellenne, 2015; Dupriez, 2005). Según Abric (1994), las representaciones sociales son sistemas socio cognitivos particulares compuestos de dos núcleos: uno central y otro periférico. En el sistema central más rígido se encuentran nuestros valores, normas, reglas, etc., mientras que el núcleo periférico es más flexible y contiene las informaciones, etc. Para cambiar nuestras prácticas es necesario llegar hasta

el núcleo central, pero eso toma tiempo y es el resultado de diferentes procesos. Primero las informaciones recibidas generan una ansiedad cognitiva al nivel del núcleo periférico, con el tiempo y un proceso de organización estas informaciones se transforman en conceptos orientadores que van a ser sometidos a nuevas experiencias o conductas. Los ajustes realizados a partir de estas experiencias van a darle validez a estas nuevas ideas para poder integrarlas a nuevas prácticas educativas. Con el tiempo estas prácticas se transforman en rutinas e integran el núcleo central como nuevas normas y reglas de comportamiento. No todas las informaciones que recibimos se transforman en nuevas prácticas; muchas quedan al nivel del núcleo periférico.

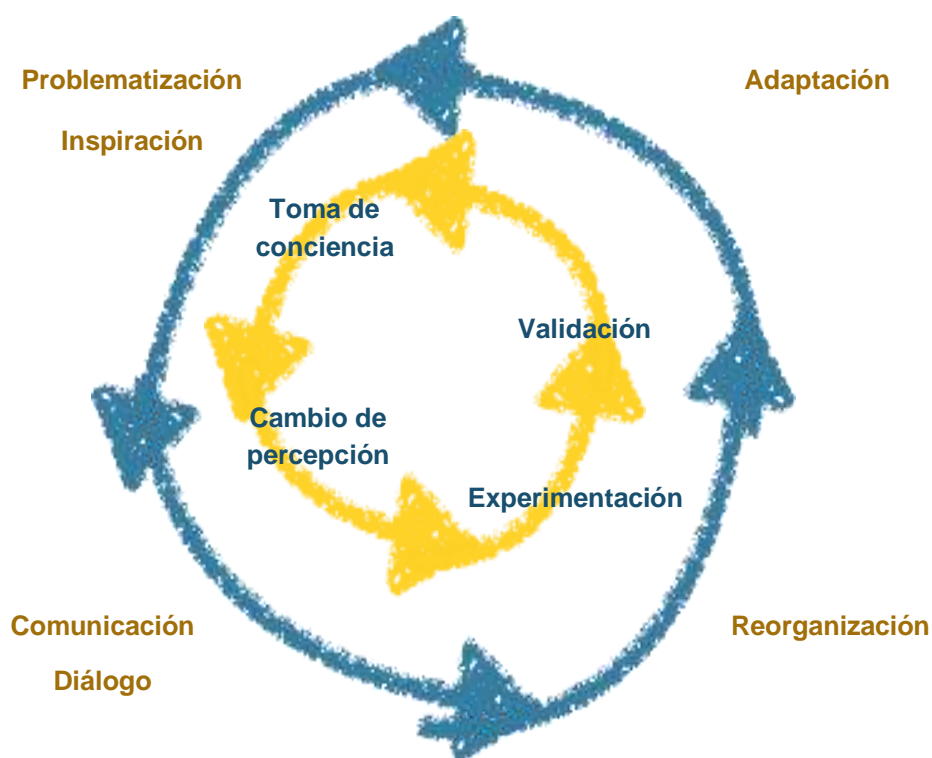


Entonces podemos afirmar que el punto de partida de la transformación de las representaciones sociales es la toma de consciencia que algo puede o debe cambiar. Esta idea coincide con la propuesta de P. Freire (2012) quien afirma que la educación es una herramienta para imaginar otro mundo: “Es muy cierto que la educación no es la palanca de transformación social, pero sin ella esa transformación no se da” (p. 59).

Para Freire (1993) la educación es una búsqueda de sentido. El conocimiento se construye a partir de las relaciones sociales (comunicación) entre el hombre y el mundo, y se perfecciona en la toma de conciencia que es el resultado de la problematización crítica de estas relaciones. Es una práctica comunicacional basada en el diálogo y que debe liberarnos de la educación moderna y de la sociedad de consumo basadas en la competencia y el individualismo. Es también un acto de emoción y ternura.

Esta propuesta de Freire nos ayuda a entender que la transformación educativa es el resultado de una doble reflexibilidad: una reflexión sobre las prácticas articulada a una reflexión sobre el cambio estructural. La articulación de estos dos procesos se logra a partir de la comunicación y del lenguaje. Su meta es la libertad o más bien la autonomía de los actores educativos. Autonomía y transformación educativa van de par.

De esta forma podemos entender que el proceso de cambio de práctica basado en la toma de consciencia--cambio de percepción-- experimentación-- validación, se inscribe dentro de un proceso de cambio estructural (nuestra relación al mundo) basado en la problematización --comunicación-- reorganización-- adaptación.



Esta rápida lectura de la propuesta liberadora de Freire nos ayuda a entender la posibilidad, pero también la complejidad de la transformación educativa. Es un proceso lento y colectivo.

Los relatos como evidencias de la transformación

A partir de este breve recorrido conceptual y metodológico sobre la importancia de la transformación y de cómo opera desde la perspectiva de Freire, podemos centrarnos en el propósito de este ensayo que es buscar, a partir de un caso concreto, evidencias de un proceso transformativo en el sector de la educación. El caso es el Programa Escuela Viva Hekokatuva (MEC, 2007 b) implementado en su primera fase en Paraguay entre el 2000 y 2007. Es un

programa de fortalecimiento del proceso de la reforma educativa iniciado en 1993, cuyos objetivos fueron: mejorar la gestión de las instituciones escolares focalizadas, transformar la capacidad pedagógica de los docentes, fortalecer los procesos educativos a partir de una participación activa de los padres y estudiantes y, finalmente, mejorar la calidad educativa. Se implementó como una política compensatoria focalizando las escuelas primarias rurales (1000) y urbanas (150) más vulnerables del Paraguay.

Para cumplir con nuestro propósito tomaremos los relatos del programa que se convertirán en objeto de análisis. A partir de la propuesta de P. Freire podemos considerarlos como un ejercicio de comunicación que busca articular una reflexión sobre las prácticas y una lectura del contexto/mundo. Son testimonios de un descubrimiento y aprendizaje colectivo. El análisis de estos relatos debería explicarnos cómo operó el programa para transformar las representaciones sociales relacionadas a una nueva propuesta educativa.

La selección de estas historias se realizó a partir de la búsqueda de los relatos significativos de cada etapa del programa y que se encuentran en los principales documentos producidos a través de los materiales educativos o revistas. Para eso fue necesario establecer una lista de los documentos existentes, seleccionar los más importantes y extraer la historia central. El primer documento es el Manual metodológico del programa (MEC, 2007 a), los siguientes son las revistas anuales llamadas *Mirada sobre la Mirada*, editadas al final de cada año a partir de los resultados de los talleres de evaluación donde participaban los técnicos del programa. La *Mirada sobre la Mirada* era como un meta análisis de los resultados de estas evaluaciones. Podemos considerar la historia central de cada año como la forma que el programa contaba y valoraba sus procesos.

Se observa en esta forma de proceder una cierta similitud con la metodología utilizada por Freire en *La educación como práctica de libertad*, donde proponía de partir de situaciones existenciales:

Para introducir el concepto de cultura, al mismo tiempo gnoseológica y antropológicamente, hicimos la “reducción” de este concepto a trazos fundamentales, once situaciones existenciales “codificadas” capaces de desafiar a los grupos y hacérselas comprender por medio de su “descodificación”. (2011, p.106)

Una vez identificadas las situaciones existenciales o los relatos significativos de cada etapa, estos fueron sometidos a un proceso de descodificación o de análisis buscando explicar su contexto, el tipo de relato/comunicación utilizado, el objeto del conocimiento presente en esta etapa, los conceptos utilizados a través del diálogo, los criterios de implementación, el estilo de comunicación y los instrumentos utilizados. Todos estos elementos debían ayudarnos a entender el proceso de transformación desde la perspectiva de Freire (2011) o de Habermas (1980).

Los relatos de un programa de transformación educativa

El programa se implementó por etapas o fases, el análisis se realizará según estos diferentes momentos: diseño -- toma de conciencia -- adaptación -- cambio -- efectos.

Fase 1: Diseño -- Problematización. Primer relato: “La historia de Octavo y Antonella”

En el momento del diseño encontramos la historia ficticia de dos niños de una comunidad rural del Paraguay. Se trata de un relato elaborado por los técnicos del programa a modo de introducción al primer manual de intervención en las escuelas rurales (MEC, 2007 a), con el objetivo de generar una reflexión sobre la escuela rural y su contexto.

Es una historia que permite entender las condiciones de inicio e implementación de una política educativa que se explica a partir de la siguiente tabla:

Tabla 1: Etapa de diseño

	Diseño -- negociación 1999--2000
Contexto	Primer informe de evaluación de la reform. Necesidad de fortalecer las estrategias. Primer Gobierno de coalición
Tipo de relato	Cuento/Fábula
Objeto de conocimiento / Metas	Forma de interpretar y priorizar los problemas. Debates alrededor de las ideas y valores de la educación
Conceptos	Conflictos de valores -- distanciamiento reflexivo. Nuevas ideas sobre los modelos educativos.
Uso de los conceptos -- tipo de comunicación -- transformación de las representaciones sociales	Debate sobre el tipo de modelo educativo (adecuación -- constructivismo...). Modelo de gestión participativa de los 4 actores educativos
Criterios	PERTINENCIA -- LEGITIMIDAD
Juego de los actores	Problematización -- Negociación
Los instrumentos	Herramientas de diagnóstico y diseño

Si bien no se reproduce aquí la transcripción de la narración, a partir de esta síntesis se observa que el tipo de relato es un cuento o una fábula, es decir, una ficción. Esto se explica a partir del desconocimiento: en el inicio nadie sabía realmente cómo transformar una escuela rural. El objetivo en esta fase de inicio era reconocer la forma de interpretar y priorizar los problemas. El tipo de comunicación fue un debate sobre el modelo educativo a implementar y sobre la posibilidad de fomentar la participación de los diferentes actores educativos, los alumnos principalmente. A través de estos debates se van transformando las representaciones sociales hacia el consenso de una propuesta de educación rural pertinente para el país. Los instrumentos utilizados fueron herramientas de diagnóstico y diseño.

A partir de este primer ejercicio podemos entender mejor nuestra forma de analizar la transformación a partir de los relatos. Estos son el resultado de un proceso de diálogo dentro del cual encontramos conceptos, criterios, propósitos cognitivos, etc. El tipo de relato utilizado nos señala el nivel logrado en los procesos de transformación de la representación social, en este caso el cuento nos describe una situación ideal y ficticia que despertó la imaginación

sin afectar la representación social. El papel de los técnicos durante esta primera fase se centra en su capacidad de contar nuevas historias con sentido y sentimientos para lograr el interés de los participantes.

Fase 2: Toma de consciencia. Segundo relato: “Una lección de equidad”

Una vez iniciada la implementación del programa, los actores locales toman consciencia de los desafíos propuestos. En este caso el relato revela el discurso de un padre de familia durante una reunión de evaluación. Gilberto Florentin es un agricultor, sin formación escolar, que colabora con la escuela donde estudian sus hijos en el pueblo de Capitán Sosa-- Horqueta (Norte de Paraguay). Es un padre de familia que posee una visión muy clara de la relación entre la escuela y la familia. Utilizando como ejemplo un racimo de cocos fue explicando, desde la sabiduría campesina, lo que es la equidad y la calidad que se logran cuando la savia llega con la misma fuerza a todas las frutas. La equidad educativa se logrará si el Ministerio llega hasta las últimas escuelas rurales.

Durante la reunión de evaluación del trabajo realizado en las escuelas de Capitán Sosa, al final del primer año del programa, los diferentes actores educativos fueron invitados a presentar sus resultados y de acompañarlos con una fruta símbolo de los primeros logros. Los docentes vinieron con una sandía, la fruta más grande. Los directores con un melón, una fruta sabrosa como la gestión. Los alumnos con un mango, una fruta más pequeña, pero de su semilla nace un árbol muy apreciado en Paraguay por su sombra. En cuanto a los padres vinieron con un racimo de coco, los cocos en Paraguay son pequeños, pero el racimo contiene muchas frutas. Para ellos este racimo era el símbolo del trabajo del programa: si el Ministerio llega, como la savia, con la misma fuerza a cada escuela eso permitiría lograr la calidad y la equidad que están en el centro de la propuesta educativa. Desde la sabiduría campesina explicaron los valores del programa. Los técnicos del Ministerio aportaron una canasta vacía en la que se depositaron las diferentes frutas: aportaron una estructura, pero cada actor fue desarrollando su contenido.

Ubicado al final del primer año del programa, este relato nos permite entender la importancia de anclar las nuevas propuestas educativas en cada contexto sociocultural.

Tabla 2: La toma de conciencia

	Concientización -- socialización 2001--2002
Contexto	El Programa se implementa en 6 zonas (focos). Organización de los equipos
Tipo de relato	Discurso
Objeto de conocimiento / Metas	Las finalidades del programa y sus estrategias.
Conceptos	Definición de paradigmas y modelos explicativos que fundamentan las estrategias
Uso de los conceptos -- tipo de comunicación -- transformación de las representaciones sociales	Concientización -- socialización. Convencer y seducir, pero también escuchar las reacciones y descubrir las realidades
Criterios	ACEPTABILIDAD -- AUTOCRITICA
Juego de los actores	Incorporación de técnicos y actores locales, definición de las estrategias
Los instrumentos	Definir los circuitos de intervención -- metodología de formación

Este segundo relato es un discurso que explica el grado de comprensión de los desafíos del programa de parte de un grupo de padres de una pequeña escuela rural. A través de él, los padres no solo reproducen las ideas del programa, sino que las contextualizan y explican la importancia de llegar con fuerza a cada escuela. De esta forma demuestran que se apropiaron de los conceptos y le dieron un nuevo significado desafiando al del Ministerio de Educación. En una cierta manera es una ruptura con la lógica lineal y verticalista de las políticas educativas que buscan “bajar” las mismas ideas en todos los territorios explicándolas desde las palabras de los técnicos y no de los actores locales. Esta segunda fase es de movilización y aceptación, la cual implica una calidad de escucha y de posibilidad de redefinir las estrategias de intervención. Durante este estadio se espera que los técnicos sean capaces de escuchar las nuevas historias contadas por los actores de terreno.

Fase 3: Adaptación. Tercer relato: “El español es un carruaje”

Durante la tercera fase, el programa se ancla en la realidad de cada escuela los diferentes actores intentan implementar y adaptar las nuevas propuestas, lo que puede generar algunos conflictos cognitivos. Este tercer relato es una historia contada por la coordinadora del Plan Piloto de Educación Bilingüe aplicando la Metodología de Análisis en Grupo en un taller de sistematización

del Programa. Para contextualizarla debemos explicar que Paraguay es un país bilingüe donde la mayor parte de la población utiliza el guaraní y el castellano en un grado que puede ser distinto; el uso del guaraní predomina en las zonas rurales y el castellano en la zona urbana. También el guaraní es más bien una lengua de uso oral, mientras que el castellano es la lengua predominante para la escritura y la administración. Durante la fase de diagnóstico del programa, pudimos observar que en varias escuelas rurales el docente desarrollaba de su clase en guaraní y en el momento de pasar a la escritura utilizaba el castellano. Eso produce una forma singular de bilingüismo donde los códigos lingüísticos del guaraní y del castellano se entrecruzan y a veces se mezclan. Para intentar revertir esta situación se recomendó a los docentes buscar estrategias para diferenciar las dos lenguas dedicando, por ejemplo, días enteros en el uso exclusivo del castellano.

La historia contada por la coordinadora es el resultado de la observación de uno de estos días de uso del castellano en un contexto donde los alumnos son guaraní hablantes. El tema de la clase era *El gato con botas*. El desarrollo de la clase fue muy accidentado, se notaba que los alumnos no están acostumbrados a este tipo de desarrollo e interpelaban todo el tiempo al docente sobre el porqué de este cambio drástico. El docente intentaba mantener la postura, explicando el cuento, pero finalmente no podía cumplir con su propósito. La coordinadora pasó al frente e interactuó con los niños, preguntando “¿qué pasó con la princesa? ¿Dónde está la princesa?” Una alumna con tono irónico contestó: “está con su mamá tomando leche”. “¿Cómo es eso?” preguntó la técnica, “¿no está en el carruaje paseándose?” Riéndose, la alumna contestó que Princesa era la ternera de *Ña Augustina* y estaba tomando la leche de su mamá. Toda la comunidad que estaba asistiendo al desarrollo de la clase desde las ventanas del aula aplaudió. En cuanto a la coordinadora, no le quedó más opción que aceptar esta respuesta y concluyó preguntando: “¿Qué aprendimos hoy? La misma alumna atrevida contestó que “el español es un carruaje”, comparando la lengua española con un carruaje, concepto que en la cultura rural guaraní significa algo que no tiene utilidad y del cual hay que deshacerse.

Esta historia es uno de los numerosos ejemplos de las dificultades de cambio que encontró el programa, no solo por la resistencia a las innovaciones, sino también porque a veces no se comprende el sentido de sus propuestas.

Tabla 3: Adaptación

	Adaptación 2003--2004
Contexto	Difusión de los primeros resultados en los medios Cambio de Gobierno
Tipo de relato	Quiproquo (malentendido)
Objeto de conocimiento / Metas	Definición de los roles y primeras adaptaciones en terreno
Conceptos	Interpretación de la propuesta inicial para inscribir los conceptos en la práctica
Uso de los conceptos -- tipo de comunicación -- transformación de las representaciones sociales	Diferencias en la forma de interpretar los conceptos. Traducción -- dialogo -- discusión y argumentación
Criterios	SIGNIFICAVIDAD -- VALIDEZ
Juego de los actores	Adaptar o flexibilizar la proposición inicial
Los instrumentos	Describir las trayectorias de cambio, las secuencias de aprendizajes, de transformaciones

El análisis del relato da cuenta de las tensiones existentes en la gestión del programa después de dos o tres años de implementación. Estas tensiones pueden ser de resistencia al cambio o simplemente por el hecho de no saber o no entender el sentido de qué hacer. El estilo de relato es un “quiproquo” (tomar un hecho por otro): en este caso la princesa no es la hija del rey sino la ternera de la vecina. El imaginario de los alumnos se abre a otro mundo. Son situaciones comunes en una sociedad de diversidad cultural, pero que siguen desafiando la lógica escolar. Es la confrontación entre diferentes niveles de interpretación; el marco de referencia de los técnicos que diseñaron el programa es distinto del marco de referencia de los actores locales, lo que implica la realización de un esfuerzo por interpretar el sentido de las nuevas propuestas de parte de los participantes o por entender las dificultades de interpretación por parte de los técnicos. El éxito de adaptación de una propuesta educativa depende de esta capacidad de entender por qué el otro dice y hace cosas diferentes de lo que el programa espera. Los técnicos deben desarrollar una nueva capacidad de interpretar los efectos de sus propuestas.

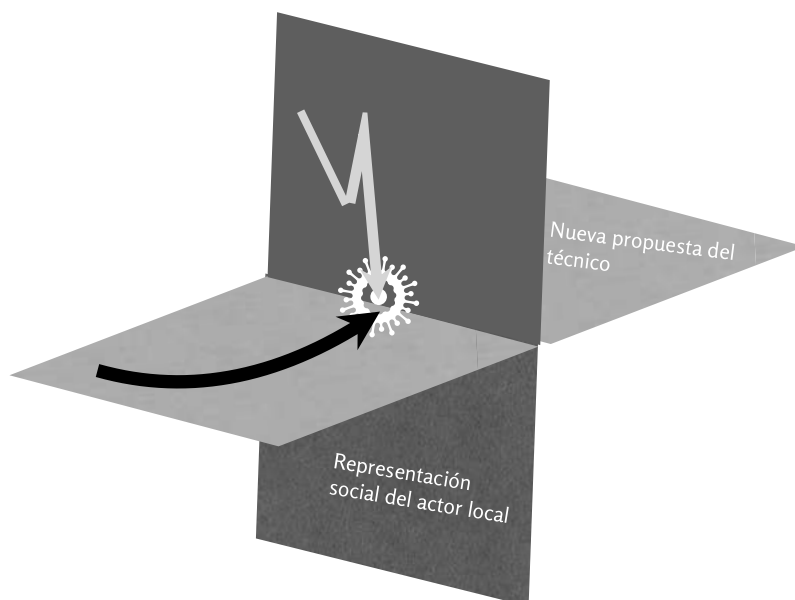


Figura 1: La confrontación entre dos niveles de interpretación
Fuente : adaptado de Koestler (1964)

La figura 1, tomada de Arthur Koestler (1964) ilustra esta confrontación entre dos planos o niveles de interpretación. Esta confrontación produce una explosión. A partir de la ilustración de la figura 2 podemos entender que el esfuerzo de interpretación evocado puede conducir a la incomprensión (catarsis) o a la toma de consciencia o explosión creativa de una nueva idea. La catarsis es algo común en círculo de docente cuando reciben propuestas del nivel central y las consideren irreales o poco pertinentes a su contexto. Con estas ilustraciones, Koestler (1964) en su libro *Le cri d'Archimède* quiere demostrar el lado trágico o cómico de una o u otra situación. Para Koestler la risa (lo cómico) refleja una posibilidad de salida creativa a la incomprensión. Si somos capaces de reír de lo que nos pasó, significa que entendimos que algo estaba mal y que podemos buscar una alternativa, otra forma de hacerlo.

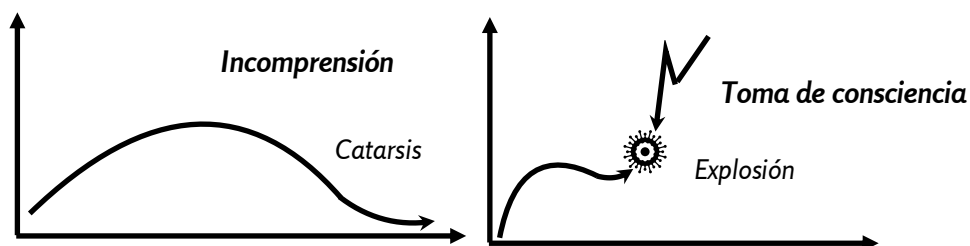


Figura 2: Posibles resultados de la confrontación entre dos niveles de interpretación
Fuente: adaptado de Koestler (1964)

Catarsis o innovación (como resultado de la explosión) son las reacciones que pueden generar el contacto de las nuevas propuestas con las representaciones sociales. La primera genera un retorno a la rutina, la segunda una ansiedad o explosión cognitiva que conduce a la posibilidad de cambiar o innovar. Es el inicio del proceso de transformación. En esta etapa, los técnicos deben tener las herramientas necesarias para interpretar situaciones de catarsis o de inicio de innovación.

Fase 4: El cambio de práctica. Cuarto relato: “Ser alguien en la vida”

Durante la última etapa de implementación se generan los cambios más significativos. Uno de ellos fue descrito en la historia de la maestra Aurelia Dominguez, docente del 2º grado de una escuela rural de Yaguaron. Esta historia cuenta la situación de Rosita, una alumna de nueve años que repitió dos veces el primer grado. La maestra Aurelia pidió que la dejen pasar en el segundo grado sin que Rosita sepa leer ni escribir. Un día se olvidó de su mochila, y la maestra les propuso a dos compañeros que la acompañen a buscarla. Llegando en el lugar los alumnos descubren que Rosita no tiene casa. Abandonada desde pequeña por su padre, vive con su mamá en una situación de extrema pobreza en una casita hecha de materiales reciclados. De vuelta a la escuela, los niños comentan esta situación que consideran injusta, ya que estuvieron estudiando los Derechos del Niño. Toman la decisión con la docente de movilizar a la comunidad para construir una casita de materiales. Para lograrlo juntaron ladrillos y otros materiales, y con el trabajo de dos padres albañiles concretaron el proyecto. A partir de este momento, reconocida desde

su realidad, Rosita pudo ser alguien y empezó a leer y a escribir y un día escribió en la pizarra “Mamá me ama”.

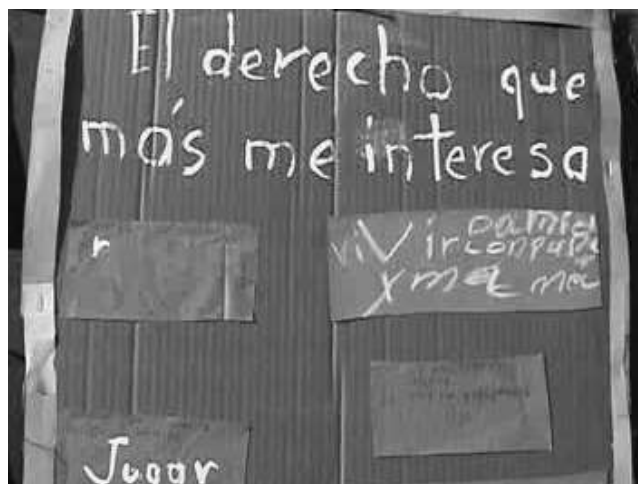


Figura 3: Los derechos del Niño con letras de alumnos en la pared del aula de Rosita

La maestra contó esta historia durante una visita de monitoreo y la escribió en una hoja, lo que sirvió de guión para realización de un video¹ para incluir entre los materiales que se utilizaron para mostrar los resultados del programa. Estos logros no necesariamente eran los que estaban previstos en el momento del diseño, porque en esta fase del programa los actores empiezan a escribir sus propias historias; ya no son cuentos, discursos o quiproquos, sino que son relatos reales de transformación de la educación.

Tabla 4: Cambio de prácticas

	Cambio de prácticas 2005--2006
Contexto	El programa tiene buenos resultados y se prolonga por dos años más. Cambio de coordinación pedagógica
Tipo de relato	Guión
Objeto de conocimiento / Metas	Validar la propuesta a partir del análisis de sus resultados. Diseño de una estrategia de institucionalización
Conceptos	Argumentos extraídos de la reflexión sobre la práctica
Uso de los conceptos -- tipo de comunicación -- transformación de las representaciones sociales	Los saberes conceptuales y metodológicos toman un nuevo sentido en coherencia con las acciones colectivas. “Entender mejor”.
Criterios	AUTONOMÍA
Juego de los actores	Validar las nuevas prácticas
Los instrumentos	Evaluaciones, investigaciones y sistematizaciones

El guión del video refleja la historia de una comunidad educativa que fue capaz de escribir su propia historia. Utilizaron los elementos proporcionados por el diseño inicial, pero los adaptaron y agregaron los elementos propios a los desafíos de su contexto. Retomando la idea de Freire pudieron leer su realidad y encontrar los elementos para actuar y transformarla. Los argumentos del relato salen de la reflexión de los alumnos frente a lo que consideran como una situación de violación de los derechos de su compañera. A partir de esta reflexión decidieron diseñar una acción comunitaria. En este video la posibilidad de ser actor toma diferentes dimensiones, pero lo más importante es que terminan siendo actores de su propia realidad y Rosita logra ser “alguien en la vida”. De esta forma la educación retoma su fin de una actividad que permite comprender y actuar. La transformación se da cuando a partir de sus propias historias los actores redescubren y concretan este sentido a la educación. Los conceptos se conectan con las realidades y los territorios, la propuesta educativa inicial se adapta y aparece como una respuesta válida a las expectativas y necesidades de las diferentes comunidades educativas.

Fase 5: Institucionalización: “Yo soy el jefe”

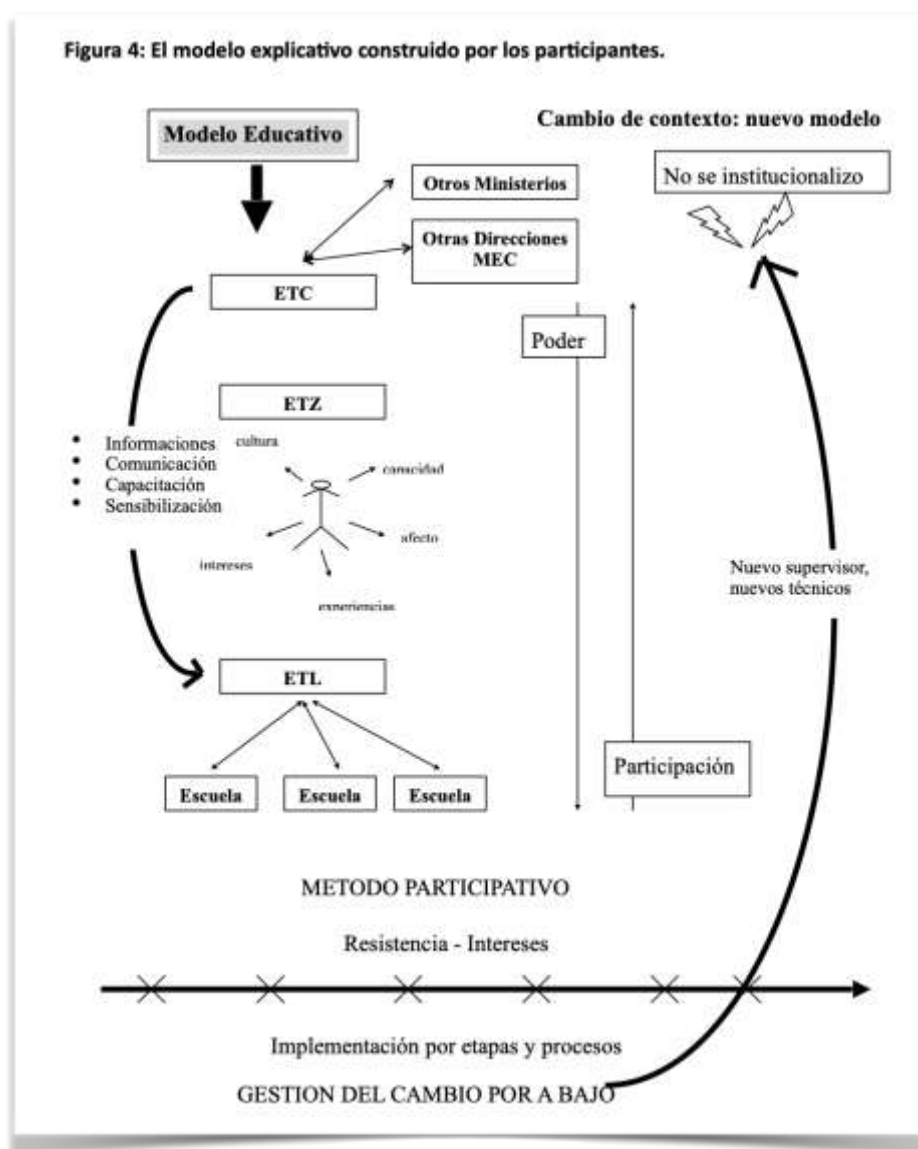
El programa terminó en 2007; esta última historia fue contada, 8 años después, por un técnico local durante un taller de investigación--acción basado en la aplicación del Método de Análisis en Grupo como evaluación de impacto. Estamos en una fase de institucionalización de los resultados y el ejercicio del relato busca de movilizar la memoria para comprender o descubrir hasta qué punto las estrategias propuestas se inscribieron en las prácticas institucionales.

“Yo soy el jefe” es la reacción de un supervisor que descubre que un equipo de docentes de su zona está viajando a otra región para desarrollar los talleres de capacitación del programa en una nueva zona de expansión. Como autoridad administrativa quiere impedir esta salida argumentando que es él quien decide. El relato traduce la resistencia de ciertos niveles o actores institucionales frente a nuevas prácticas.

Tabla 5: Institucionalización

	Institucionalización 2007
Contexto	Evaluación final del programa y negociación de la 2ª fase. Elección presidencial. Cambio de gobierno y, por ende, de ministro de educación
Tipo de relato	Memoria
Objeto de conocimiento / Metas	Transformar la propuesta validada en una política universal para todas las escuelas rurales. Organizar los diferentes niveles del sistema.
Conceptos	Uso de los datos en cuanto a resultados y efectos del programa para conectar nuevos actores políticos e institucionales
Uso de los conceptos -- tipo de comunicación -- transformación de las representaciones sociales	Los conceptos instalados y validados en los diferentes niveles del sistema educativo
Criterios	INSTITUCIONALIDAD
Juego de los actores	Ajustar y fortalecer el modelo evaluado para transformarlo en una política pública
Los instrumentos	Debate público – Rendiciones de cuenta

En análisis realizado busca evidenciar si el programa que se basó en experiencias focalizadas logró instalarse como política educativa. Durante los ejercicios de Metodología de Análisis en Grupo existe la posibilidad de representar el resultado de las interpretaciones producidas por el grupo a través de un gráfico (figura 4).



Este modelo explicativo, diseñado a través del taller de investigación--acción, es una reflexión posterior sobre las acciones y sus efectos. Su propósito fue de reconstruir el proceso del Programa que actuó como una propuesta innovadora diseñada desde el nivel central pero implementada en forma participativa, lo que generó la percepción de una gestión desde abajo. En el gráfico se visualiza a través de la flecha de la izquierda que el nivel equipo técnico central (ETC) no tuvo en cuenta la figura del supervisor (ETZ) y trabajó directamente con los equipos locales (ETL). Eso generó una actitud de resistencia institucional y al

final el nuevo modelo educativo no se institucionalizó. Estas conclusiones nos señalan la complejidad de inscribir las innovaciones dentro de una estructura institucional, lo que implica generar la toma de conciencia y el involucramiento de todos los actores en la totalidad de los niveles del sistema educativo. El relato, para perdurar, debe integrar las normas y reglas o ser capaz de transformarlas lo que es un ejercicio de mediano plazo, tiempo que a veces los programas no tienen. Los cuentos, discursos, quiproquos, guiones al final deben también transformarse en otro tipo de textos que son las resoluciones y normativas. El ejercicio reflexivo de la memoria permitió medir hasta qué punto las nuevas propuestas lograron impactar sobre la estructura institucional.

Reconstrucción del proceso de transformación

Escribir o reescribir grandes relatos educativos en una época de profundos cambios es un arte que se volvió difícil. Nuestro propósito fue observar cómo la construcción y la circulación de pequeños relatos sometidos a un proceso de reflexión crítica a través del diálogo pueden ayudar a entender la formación de relatos más importantes que terminan construyendo nuevos sentidos para una parte importante de los participantes de un Programa educativo. Dicho de otra forma, buscamos comprender cómo opera el proceso de transformación a través de la interpretación de los relatos educativos. Para lograrlo debemos terminar el ejercicio yuxtaponiendo las diferentes historias, ver cómo se articulan la una con la otra para finalmente generar las condiciones de la historia siguiente y de esta forma modificar las representaciones sociales de los actores. Este proceso de transformación no es el resultado de un acto técnico o de la aplicación de herramientas y contenidos predefinidos, sino que va depender de la calidad del diálogo y de la intensidad de las interacciones sociales que se observan a través de conversaciones, escuchas, interpretaciones, argumentaciones, construcción de sentido y legitimación. El relato que permite reescribir nuestra propuesta educativa no es solo un relato que se diseña y se transmite, sino que es un relato que moviliza sentimientos, conocimientos y prácticas colectivas. Entonces, en esta dinámica de interpelación entre diálogo y dialéctica, los cuentos, discursos, quiproquos, guiones y memorias permiten

lograr y comprobar la pertinencia, aceptación, validez, autonomía e institucionalidad de nuestras propuestas educativas.

Tabla 6: La transformación de los relatos y del objeto del conocimiento a partir del diálogo y de la dialéctica

	Inicio	Toma de conciencia	Adaptación	Cambio de práctica	Impacto
Tipo de relato	Cuento	Discurso	Quiproquo	Guión	Memoria
Diálogo	Forma de interpretar y priorizar los problemas educativos pero también las ideas y valores	Definición de paradigmas y modelos explicativos que fundamentan las nuevas estrategias	Definición de los roles y primeras adaptaciones en terreno	Análisis de los efectos de la propuesta y de la posibilidad de inscribirla en nuevas prácticas	Evaluación retroactiva del impacto de la propuesta en las realidades educativas y de su grado de institucionalización
Dialéctica	Debate sobre el tipo de modelo educativo	Comunicación/escucha. El sentido del lenguaje como instrumento que permite transformar la realidad común	Diferencias que existen en las formas de interpretar los conceptos. Traducción / diálogo. Discusión y argumentación	Los saberes conceptuales y metodológicos que tienen sentido. Construir un sentido colectivo para “comprender mejor”	Inscribir las nuevas prácticas en normas y reglas legitimadas por todos
Criterios de validez	Pertinencia	Aceptación	Validez	Autonomía	Institucionalidad

Al final, podemos observar que todos estos relatos relacionados a la gestión de una transformación educativa terminan siendo una sola historia pero que no tiene nada de lineal:

Pasamos así de una historia que permite de identificarse, a una historia que refleja la comprensión de las finalidades del programa a la luz de la cultura local, para transformarse en una historia un poco más compleja basada en numerosos quiproquos pero que al final permite a los diferentes actores escribir su propia historia y analizar sus efectos. La historia deja de ser un cuento oficial para transformarse en historias personales, grupales y comunitarias. Mucho más adelante, la historia movilizará la memoria y los recuerdos. Esta última parte que permite identificar los procesos y

resultados, pero también dificultades y resistencias encontradas para lograr la transformación. La visión ideal presente en el inicio va apagándose, el entusiasmo de la innovación se confronta a los problemas de la institucionalización con sus loggias políticas y burocráticas. Pero es también el momento de la legitimación del trabajo realizado, porque estas historias se inscribieron en un contexto y en experiencias particulares que lograron en parte transformar. (Demellenne, 2015, p. 294)

El proceso se inició con la tensión generada por una propuesta extraña que entró en contacto con las prácticas y territorios locales. Esta fue disminuyendo a partir de un proceso de discusión--toma de consciencia que en caso de una resolución positiva logró generar una aceptación y validación de la idea inicial o, en caso de una resolución negativa, una catarsis y resistencia al cambio. La apropiación de los relatos de parte de los actores locales le permite finalmente crear sus propias historias y lograr un cierto nivel de autonomía, lo que debería ser la meta de toda política educativa. En este caso, retomando una idea de Humberto Maturana, la autonomía implica la posibilidad de entender sus emociones, reflexionar sobre sus actos para poder inscribirlos en una perspectiva colectiva de respeto mutuo. La autonomía implica el reconocimiento de la validez de las propuestas institucionales, pero también la posibilidad de insertarlas en un contexto local. Retomando el pensamiento de Paulo Freire, es la educación como práctica de libertad o de autonomía que permite dar un nuevo sentido a la educación.

La última figura (5) nos ayuda a entender cómo los relatos se inscriben dentro de las etapas de la implementación de un proceso de transformación. Estas etapas son: inicio -- toma de consciencia -- adaptación -- evaluación -- institucionalización. Cada etapa es un trabajo de diálogo--dialéctica que permite: la escucha -- la discusión -- la transformación -- la adaptación --la validación y finalmente la legitimación de la propuesta.

Visualizar la totalidad del proceso puede parecer complejo, pero ayuda a identificar los pasos y los puntos de inflexión. Podría ser un rediseño que debería ser, como afirma Artur Escobar (2017), una herramienta que nos ayude a pensar que otro mundo o más bien otra propuesta educativa es necesaria y

posible. Este rediseño no es un trabajo de gabinete sino un trabajo de construcción colaborativa.

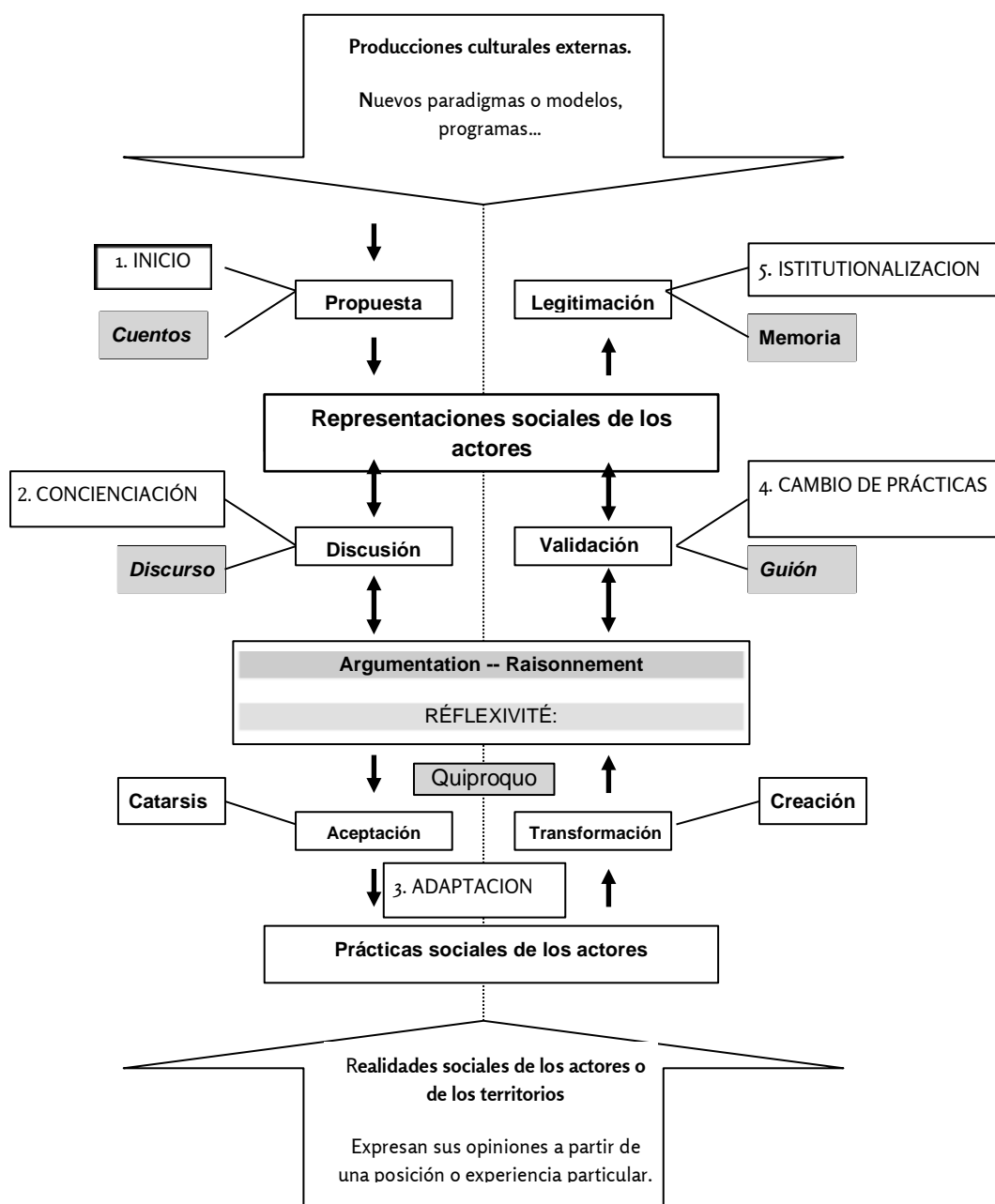


Figura 5: Los relatos dentro del proceso de gestión de una transformación educativa

Conclusiones provisionales: esta historia continuará

El objetivo inicial de este ensayo era el de analizar la importancia de los relatos educativos para comprender los procesos de transformación educativa. Bettelheim nos advirtió que, para ser efectivas, las historias deben estimular nuestra imaginación, ayudarnos a desarrollar nuestro intelecto y a clarificar nuestras emociones. Paulo Freire en el mismo sentido afirmó que las historias debían ayudarnos a leer nuestras realidades y enfrentar problemas existenciales. Debemos reconocer, como lo afirma Bettelheim, que muchos textos educativos se alejaron de este propósito y que también muchos de los manuales curriculares transmiten una visión más bien técnica de la educación. No obstante, la transformación educativa nos desafía a redescubrir el sentido de la educación con la posibilidad de enfrentar los problemas existenciales del educador con emociones y abriendo nuestra imaginación.

El relato no es solo una evidencia investigativa, sino que refleja en su dimensión dialógica una de las cualidades importantes de la educación del siglo XXI. El diálogo en su sentido amplio se observa a través de la transformación de los relatos que se inician a partir de un cuento diseñado por los técnicos responsables del Programa para terminar siendo el guión de un video realizado por los actores educativos de una comunidad rural. Cuento, discurso, quiproquo, guión y memoria son diferentes grados de lenguaje que reflejan el grado de apropiación del objeto y de los conceptos de la propuesta inicial pero también la transformación de dicha propuesta inicial.

Los cambios en los relatos reflejan otra dimensión quizás más importante que es la perspectiva dialéctica entre la toma de consciencia y el incremento de la autonomía de los actores y comunidades educativas. En las propuestas de autores como Freire, Habermas, Escobar o Maturana, esta autonomía es el resultado de un proceso comunicacional relacionado con la reflexión sobre la práctica y la praxis. El análisis de los relatos demuestra que la experiencia se inicia con una fase de comunicación--escucha que permite identificar y consensuar los cambios necesarios para concluirse con la construcción de un nuevo marco interpretativo o un nuevo sentido colectivo del acto educativo. lo que implica la definición de nuevas herramientas de conducción o de gestión de los programas educativos.

Para Bardi y Véran (2020), si la meta de la escuela del siglo XXI es desarrollar la inteligencia individual y colectiva de los estudiantes, al nivel de la gobernanza de los programas y de las instituciones escolares, es necesario entonces desarrollar la inteligencia individual y colectiva de todos los actores del sistema. Es una gobernanza a partir del aprendizaje colaborativo que busca evitar la imposición vertical de propuestas técnicas definidas en otros niveles para implementar, según afirman estos autores, propuestas basadas en la posibilidad de experimentar, desarrollar nuevas experiencias, trabajar colectivamente en el análisis y resolución de problemas y, finalmente, tomar el tiempo de evaluar y aprender de sus errores. Eso, según Meuret (2020), permite construir “relatos globales” importantes para enfrentar las amenazas e incertidumbres que caracterizan nuestras sociedades. Por su parte, De Ketele (2020) afirma que es la participación a través de la gobernanza que permite “un trabajo de circulación y de contextualización” de una nueva propuesta al interior del sistema educativo. De esta forma una propuesta:

(...) se transforma en un «relato movilizador» cuando circule a través de los diferentes niveles del sistema educativo y de sus espacios de interacción, para darle un sentido, implementarlo dentro de cada contexto y de permitir la *construcción de su propio relato movilizador*. (De Ketele 2020, p. 226)

El relato no es solo una evidencia de los procesos educativos; es también una herramienta de gestión de los programas e instituciones escolares.

Referencias

- Abric J. C. (1994), L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. En Guimelli Ch. (Eds.), *Structures et transformations des représentations sociales*. Delachaux et Nieslé, p. 73--84.
- Bardi A.--M. y Veran J.--P. (2020). Vers une gouvernance apprenante? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83, avril.
- Bruner, J. (2003). La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida. Fondo de Cultura Económica
- Bettelheim B. (1994). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Grijalbo Mondadori
- De Ketele J.--M. (2020). Réformer l'éducation: travailler ensemble au bien commun en développant une intelligence collective. *Revue inter--nationale d'éducation de Sèvres* 83, avril.
- Demellenne, D. (2015). La réforme éducative comme processus de transformation cognitive. Le cas du programme escuela viva au Paraguay. Thèse doctorale. Bruxelles: Université St Louis Bruxelles
- Demellenne, D. (2017). Nuevas necesidades educativas: el desafío de la transformación de los Institutos de Formación Docente. MEC. Paraguay
- Dupriez V. y Cornet J. (2005). La rénovation de l'école primaire, comprendre les enjeux du changement pédagogique. De Boeck
- Escobar A. (2017). Autonomía y diseño: la realización de lo comunal. Tinta Limón
- Escobar, A. (2018). Otro posible es posible: Caminando hacia las transiciones desde Abya Yala/Afro/Latino--América. Ediciones desde abajo
- Freire P. (1993). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Siglo XXI
- Freire P. (2011). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI
- Freire, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Habermas, J. (1980). *Connaissance et intérêt*. Galimard
- Koestler, A. (1964). Génie et folie de l'homme. Le cri d'Archimède. Calman--Levy
- Maturana, H. y Dávila, X. (2006). Biología del conocer y Biología del amar: desde la matriz biológica de la existencia humana. *Revista PRELAC – Proyecto Regional para América Latina y el Caribe*, 2, p. 30--39.
- Maturana, H., y Davila, X. (2015). *El árbol del vivir*. MPV
- MEC (2007a.). Manual operativo del programa Escuela Viva II, 2008--2013. MEC BID.
- MEC (2007b.). Sistematización del programa Escuela Viva MEC BID 2000--2007. MEC BID.
- Meuret, D. (2020). Légitimation et légitimité des réformes. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83, avril.
- Ndoye, M. (2020). Réformes éducatives: attentes et conduite du changement, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83.
- Van Campenhoudt, L., Chaumon J.M. y Franssen, A. (2005). *La méthode d'analyse en groupe*. Paris

Dominique Demellenne

Docente investigador especialista en políticas educativas. Doctor en Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Lovaina - Bélgica. Investigador categorizado por el Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología de Paraguay e investigador asociado al Centro de Investigaciones e Intervenciones Sociológicas (CESIR) de la Universidad de San Luis Bélgica. Fue diseñador y coordinador del proyecto de fortalecimiento de la reforma educativa paraguaya "Escuela Viva Hekokatuva" - MEC (2000-2007). Colaboró con la Universidad Columbia (USA) para la coordinación de 12 investigaciones para el diseño del Plan de Transformación Educativa en Paraguay. Actualmente trabaja con la Dirección de Educación Indígena en la revisión del proceso de construcción de los diseños de los curriculum interculturales.

dominique_demellenne@hotmail.com

Camino entre las teorías y las prácticas en búsqueda del mejoramiento de la educación. Son caminos intranquilos donde se renuncia a la certeza de un solo mundo para descubrir las posibles conexiones entre los mundos. Exploro los espacios educativos desde sus diversidades, escucho los relatos de los educadores, intento promover la colaboración desde los diferentes tipos de saberes.

Volviendo a Ítaca: de Historias perdidas y encontradas. Una composición en tres tiempos

Claudia De Laurentis

Introducción

*I never meant this to be autobiographical
Lin--Manuel Miranda (2022)*

Nos proponemos en este artículo un viaje en el tiempo y el espacio. La invitación que nos cursara el equipo organizador de las *III Jornadas de Intercambio Territorial* a participar de un panel nos condujo a revisitarnos nuestra experiencia como parte de lxs docentes responsables de la reapertura de la Carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación en el año 2019. La potencia de la vivencia y las circunstancias del pedido, que nos encontró transitando el segundo año de pandemia, nos impulsó a sumergirnos en una travesía auto etnográfica afectada por la tormenta que significó ese momento de incertidumbre sin precedentes que nos obligó a mirar--nos y repensar--nos en términos profesionales y personales. En este caso, la oportunidad de haber participado de una asignatura cuya finalidad central es dar la bienvenida a lxs estudiantes, que por primera vez se acercaban a esta carrera cuya apertura, largamente postergada, esperaban con ansiedad, y proveer el andamiaje para abonar su ciudadanía universitaria fue un privilegio que nos marcó profundamente. El Taller de Aprendizaje Científico y Académico (en adelante TACA) ha hecho propia la metáfora del barco y la travesía invitando a lxs estudiantes a pensarse y apropiarse del espacio universitario en tanto sujetos de derecho (Rinesi, 2015) e incansables viajerosxs en busca de futuros otros, que les permitan, como en el poema de Kavafis (1911, 2015) renovar el deseo de una Ítaca que habilite nuevas maneras de pensar y habitar la educación. Política

Educativa, asignatura de segundo año de la carrera a nuestro cargo, pretende no bajarse de ese barco en busca de ciudadanía educativa que construyan un futuro más amable y menos desigual. En este sentido, TACA y Política Educativa se inspiran en la idea de comprender el trabajo con lxs estudiantes “como una práctica destituyente de los discursos oficiales, y tendiente a la (re)creación de nuevos relatos más amables con las necesidades de los sujetos y los escenarios que habitan” (Yedaide y Porta, 2017, p.294). Es esa misma nave en la que nos embarcamos para repensarnos a través del cristal de nuestra propia biografía entramada con experiencias que dieron a esa re--apertura una melodía propia e irrepetible.

Historias: la ilusión de tiempo entre *flashbacks* y *flashfowards*

En un intento por comprender de qué manera las historias singulares de experiencias, personales y profesionales devienen historias que otorgan sentido a nuestra búsqueda de pedagogías otras (Suárez, 2015, p.7), los investigadores narrativos entendemos a los relatos como la manera de comprender el mundo, de imaginarlo, de proyectarlo y cambiarlo (Rivas--Flores, Márquez--García, Leite--Méndez y Cortés--González, 2020). Es así como las historias son las maneras en que experimentamos el mundo. Estudiantes y docentes somos contadores de historias y los personajes de nuestros relatos. Es por ello que nos animamos a entrelazar en este texto la experiencia de reapertura de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, UNMDP en el año 2019 articulada con la dimensión (auto) biográfica imbuida de un entramado de afectos. Nos impulsan, en primer lugar, la huella del trabajo autoetnográfico que marcara nuestro trabajo doctoral en torno a las identidades profesionales docentes (De Laurentis, 2019) y por otro, la idea de poner de relieve las cuestiones afectivas ya que esta praxis problematiza y tiende a desterrar el binomio público--privado equivalente a la oposición entre razón y emoción. Entender la academia en términos no binarios nos abre así nuevos caminos de indagación para los fenómenos sociales (Arfuch, 2005). Esta articulación se da en el marco espiralado de tiempos y afectaciones sensibles de experiencias que se repliegan y abren a nuevos y ampliados sentidos de lo que significa habitar la universidad en estos tiempos. La temporalidad es, según

Bolívar, Domingo y Fernández (2001), una dimensión esencial de la experiencia vivida y es posible dar cuenta de ella solo a través de la narrativa. Los relatos biográficos se desprenden de la idea de tiempo cronológico para dar lugar al tiempo humanamente relevante que se enlaza de manera intrincada y difícil de desenredar con la memoria (De Laurentis, 2019), temporalidad que se da en una geografía social (Bolívar Boitía, Fernández Cruz, Molina Ruiz, 2005) siempre habitada con otros.

Recurrimos a la autoetnografía no solo como una práctica radicalmente democrática (Denzin y Lincoln, 2005), sino como un ejercicio de honestidad que nos permite poner sobre la mesa la propia subjetividad y su influencia en el proceso de indagación (Ellis, Adam y Bochner, 2011). Se constituye así en el abandono del punto de vista soberano que implica “un divorcio entre el intelecto, considerado superior, y el cuerpo, tenido por inferior” (Bourdieu, 1999, p.38). Sin embargo, debemos poner de manifiesto que una autoetnografía comprometida debe dar cuenta de la co-presencia del otro, ya que según Spry (2018) nos permite involucrarnos y articular los diálogos que establecemos y los lugares que habitamos mutuamente (p.1103). De allí también el uso de la primera persona del plural que pretende reconocer no solo los innumerables aportes teóricos y metodológicos que en el sentido bajtiano lo componen (Yedaide, 2019) sino de las voces de quienes compartieron las experiencias en ese devenir recursivo de un tiempo en espiral que se presentan a la manera de *flashbacks* y *flashfowards* en un relato de profundo impacto identitario.

Es en esta línea que nos proponemos presentar la experiencia alrededor de momentos clave o puntos de inflexión (Bruner, 2004), articulada en tres movimientos imaginados en torno a percepciones musicales cuyo eco resonó al momento de reconstruirla, contarla y volver a vivirla en un relato (Huber, Caine, Huber y Steeves, 2014). En este caso, los puntos de inflexión atraviesan nuestra adolescencia, nuestra maternidad y nuestra abuelidad, que se enlazan en una canción de cuna que navega en barcos de papel y de cáscara de nuez. Estas experiencias se presentaron como momentos claves devenidos raíces y a la vez proyecciones a futuro en un movimiento espiralado, y que aparecen como centrales en torno a tres preguntas que siempre guiaron nuestra indagación: ¿De dónde vengo? ¿Quién soy? ¿Hacia dónde voy? Cada espacio y tiempo

habitado en una universidad nacional nos ha descubierto ideas y autores que aportan retazos para orientar esa búsqueda. Entre ellos la propuesta de una ecología de saberes que “propicie el diálogo entre saber científico y humanístico y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos provincianos, de culturas no occidentales (indígenas, de origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad” (Santos, 2015, p.129) nos anima a quitar las capas de la cebolla que componen a la investigadora y la docente para invitar a saberes otros que la constituyen y la afectan, a aceptarlos, apropiarlos y hacerlos visibles en este ejercicio autoetnográfico.

TACA, asignatura clave en la experiencia de reapertura de la carrera, invita a lxs estudiantes a construir una ciudadanía universitaria que lxs convoque a pensarse y pensar la educación desde otro/s puntos de vista; para ello acudimos a la utilización de lenguajes y recursos que no son habituales en espacios universitarios pero que sí son parte de nuestro cotidiano: música, películas, series, podcasts, entre otros, que inspiren performances y producciones que expliciten el sentido de las lecturas propuestas en ese camino de construcción colectiva de una identidad universitaria. En ese itinerario, este capítulo se articula en tres movimientos musicales propios de esos puntos de inflexión cuyas huellas identitarias se vieron resignificadas por la experiencia de ser parte de la reapertura de la Carrera de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNMDP en el año 2019.

Primer Movimiento: *Hair, the musical*

The mind's true liberation (...)

*Let the sunshine in
Mac Dermot, Ragni, Rado*

Haber nacido en los '60 y transitar la adolescencia en los '70 no fue gratuito. Envuelta en la música de Hair (1967) que nos exhortaba a dejar entrar la luz del sol y anunciaba la era de acuario, la memoria recupera esa arrogante certeza de poder cambiar el mundo. Canciones que desafían tabúes e instituciones y convocan a construir comunidad (Rizzo, 2020) permitieron sobrevivir la tradicional escuela no tan sutilmente disciplinadora, aquella que se valía de “instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su

combinación en un procedimiento que le es propio: el examen” (Foucault, 2013, p.199). Dos momentos dejaron huellas que con el tiempo vuelven sobre la práctica y la identidad que como docentes pretendemos construir: un gesto de hospitalidad mediado por una mano en un hombro, un tono de voz que conforta y que convierte al error en parte natural del aprendizaje, por un lado, y un gesto autoritario expresado en rojo desaprobado, el primero de la trayectoria educativa que pretendía acallar un tímido cuestionamiento a la distribución de recursos en un mundo que ya se percibía como profundamente desigual. Cambios de escuela y lugares de residencia, habitar otras culturas nos brindaron las habilidades necesarias para sobrevolar la escuela secundaria fluidamente sin dejar adormecer las inquietudes que traían los aires de rebeldía de la época.

El naturalizado mandato familiar que nos preveía profesionales nos llevó a habitar la universidad en la década del '80, década perdida para algunos autores (Krotsch, 2009). Optar por una Universidad Nacional y por una carrera que escapaba a los cánones de lo esperable en círculos familiares y sociales, en un momento en que estas instituciones se debilitaban frente a la expansión de la oferta privada y en el que el movimiento estudiantil había muerto (Krotsch, 2009), fueron pequeños gestos de rebeldía. Habitar una universidad intervenida, restrictiva, en la que había que competir por un cupo y por un banco en las materias que se deseaba cursar no fue impedimento para que la institución, con todas las limitaciones del contexto, provocara la epifanía de un mundo lleno de posibilidades. A pesar de las reformas de organización y curriculares, cesantías de docentes y traslados en busca de ejercer un completo control sobre estudiantes y docentes, tensiones y conflictos emergieron (Luciani, 2014) abriendo grietas que nos permitieron descubrir nuestro lugar en el mundo. Descubrimos el placer y la complejidad de la construcción del conocimiento que se produce cuando pasamos de la lectura en solitario a la lectura intersubjetiva, a la discusión, el intercambio de ideas y la necesidad de construir sólidos argumentos que sostengan nuestras posturas. Docentes que hicieron su parte a pesar de los intentos de las jerarquías de domesticar el pensamiento crítico, pasillos y bares cercanos a la facultad que derrumbaban muros y extendían esa educación hacia otros momentos y espacios fueron

centrales. Habíamos encontrado Ítaca. La vuelta de la democracia prometía dejar entrar el sol, sin embargo, esos proyectos de echar raíces en la universidad se vieron interrumpidos por docentes que eligieron abandonar su lugar para ocupar puestos políticos dejando de lado sus incipientes proyectos de investigación en los que nos habíamos involucrados en una institución todavía por normalizar.

Pero las vueltas de la espiral no se detienen. Hubo un ansiado retorno sobre el cambio de milenio con la intención de estudiar Licenciatura en Letras en la UNR primero, en la Universidad del Litoral después, y siguiendo derroteros familiares, por fin la UNMDP y la carrera de Profesorado en inglés. Esta carrera se presentaba como una asignatura pendiente por la fascinación que esa especie de *lingua franca* ejercía, además de un mandato materno que entendía que un profesorado era ideal para una madre de cuatro, y prometía una rápida salida laboral para una economía familiar en crisis como muchas de las argentinas en esa época. A pesar de los estereotipos que invoca, nos encontramos con una carrera muy difícil, muy demandante, en un ámbito que nos costaba reconocer como aquel espacio de libertad intelectual que anhelábamos. Sin embargo, por obra y arte de la serendipia, cuando una puerta se abre, se abren todas las demás (Aristarán, 2021). Una asignatura, una docente memorable (Porta, Aguirre y Bazán, 2017), una invitación a retomar el sueño postergado de la investigación, habitar el GIEEC (Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales) y un mentor que posibilitaría becas, el tránsito hacia la educación como objeto de estudio, la práctica de la docencia universitaria, y una investigación doctoral que nos volvieron partícipes de la reapertura de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Definitivamente, nuestro lugar en el mundo, por donde se cuelan los rayos del sol.

Segundo Movimiento: 11 y 6

*Él carga con 11 y ella con 6
Y si reía, él le daba la luna
Fito Páez*

Parece una obviedad postular a la maternidad o paternidad como un momento de inflexión en un relato biográfico. En este caso, nuestra maternidad

y el preciso momento en que ocurre articularon un camino que como un rompecabezas no termina de completarse hasta la reapertura de Ciencias de la Educación. Cuatro niños nacidos entre 1985 y 1991 sacuden la vida de cualquiera, una vida atravesada por promesas de democracia incumplidas. Quienes soñábamos con comer, curar y educar recitando el prefacio de la constitución en el Monumento a la bandera de la ciudad de Rosario (Televisión Pública, 2014), navegando una marea humana que con inocencia esperaba transformar sólo por obra y gracia del voto en una urna, por primera vez en nuestro caso, no imaginábamos lo duro que sería consolidar esa democracia y transitar el camino siempre disputado de un futuro menos injusto.

Planteos militares, planes económicos fallidos, hiperinflación, inestabilidad abrieron camino a una primavera neoliberal (Acuña, 1995) para una familia de profesionales de clase media acomodada que, a pesar de no sufrir aún los embates de una Argentina profundamente fragmentada, sospechaba ya la profunda injusticia social que no dejaba de crecer. Niños vendiendo flores en los restaurantes, desescolarizados, nos generaban la angustia de quien no comprendía ese juego de azar que ubicaba a algunos tan alto y otros tan bajo. La idea de mérito, repetida con insistencia en nuestra trayectoria educativa y entorno familiar, no aplicaba a quienes no habían aún tenido la oportunidad de haber elegido un camino. Ojos tristes, cuerpos cansados con los que nos topábamos continuamente daban por tierra con la idea de que a fuerza de propio mérito se producirían “desigualdades justas” (Dubet, 2011, p.155). Este cambio de paradigma, empujado por la certeza de que cualquiera de mis hijos podría haber sido quien me abriera la puerta del auto u ofreciera un clavel por unas monedas me permitió abrir la mirada a maneras otras de entender el mundo y proyectar deseos de cambio.

Cambios que aparecieron posibles y potentes en las relaciones de mis hijos con sus docentes. De pronto el mundo se transformaba y buscaba futuros auspiciosos en esa amorosidad y profunda influencia que maestrxs y profesores ejercían sobre ellos, a veces con sólo una palabra. La docencia se presentaba, así, como el camino para cambiar el mundo --anhelo adolescente que sólo se había dormido y volvía a despertar. El profesorado de inglés, iniciado durante el año 2002 en medio de una de las crisis más crueles que nos ha tocado atravesar,

fue el comienzo de ese camino, del anhelo de ser un agente de cambio. La asignatura Problemática Educativa y un artículo de Michael Apple pusieron en palabras esa extraña mixtura de desazón por la realidad que comenzaba a comprender y la esperanza de construir un puente que nos ayudara a atravesarla hacia mundos otros:

La negación de los derechos humanos fundamentales, la destrucción del ambiente, las humillantes condiciones bajo las cuales las personas (apenas) sobreviven, la falta de un futuro significativo para los miles de niños como los que mencioné en mi historia, todo esto no es sólo, ni primariamente, un “texto” para descifrar en nuestros libros académicos a medida que avanzamos, en los temas posmodernos. Constituyen una realidad brutal que millones de personas sienten cotidianamente en sus propios cuerpos. El trabajo educativo que no esté fuertemente relacionado con una profunda comprensión de dichas realidades (sin abandonar el análisis serio de la economía política y de las relaciones de clase) corre el peligro de perder su propia alma. Las vidas de nuestros niños exigen mucho más que esto. (Apple, 1997)

La docencia era el camino, la escuela era el lugar. Volver a la universidad, ese puerto del que nunca había querido zarpar me permitieron comprender a la educación como un acto profundamente político (Freire, 2016).

Esta segunda vuelta de la espiral, anclada en la maternidad, no fue tan placentera como nuestro primer encuentro con la Universidad. A pesar de encontraros circulando por los pasillos de una universidad normalizada, democrática, pública, abierta para todxs, muchxs docentes la entendían aún como un lugar de privilegio. Deberes de cuidado, trabajo y estudio fueron difíciles de articular. Encontramos, sin embargo, abrazados por compañeros y guiados por mentores, grietas e intersticios que por medio de esos pequeños actos de insurgencia nos permitieron florecer (Walsh, 2015). Siguiéron muchos años de adscripción a las materias del profesorado que nos habían brindado su hospitalidad y dado oportunidad de seguir creciendo, el ejercicio de la docencia en todos los niveles y ámbitos. Acceder a becas de investigación, el sueño postergado, significó otro salto que nos permitió virar fuertemente hacia el campo educativo, devenir especialista en docencia universitaria, ejercer la docencia en el ciclo de formación docente para los profesorados y cursar un doctorado cuya tesis abordaba la identidad profesional docente de quienes

habitaban esa área. La pregunta sobre la propia identidad seguía inflando las velas de ese trayecto vital.

Tercer movimiento: *Believer*

*I'm the one at the sail
I'm the master of my sea
Imagine Dragons*

Heredera de una historia compleja, la UNMDP nace durante la ola de expansión de las instituciones universitarias durante el gobierno de Frondizi que alentara la creación de universidades privadas. La licenciatura nace cruzada por intereses sectoriales en 1972 y es rescatada por el anhelo de garantizar el derecho a la educación (Cañueto, Proasi, De Laurentis, 2019); fue víctima como tantas otras carreras a partir de 1976 de la dictadura militar:

Sumado al control extremo de la sociedad, el desenvolvimiento de las actividades Universitarias se vería fuertemente afectado: cierre de carreras consideradas conflictivas, restricción en los accesos a las carreras, cesantías de docentes y no docentes, encarcelamiento o desaparición de numerosos representantes de los claustros universitarios marcarían una etapa oscura del país de la cual la Universidad no estaba exenta. (Zuppa y Bazán, 2018)

Cerrada sólo seis años después de su apertura, “desarticulando la producción de contenidos y cancelando las oportunidades de profesionalización en este campo disciplinar de extrema importancia para la preservación de la soberanía política de los pueblos (Facultad de Humanidades, UNMDP, s/f)”, la Licenciatura en Ciencias de la Educación volvió a poblar las aulas de la Facultad de Humanidades en abril de 2019. Dos espacios nos abrieron sus puertas, esta vez con la responsabilidad de hacerlos propios.

Política Educativa fue el preámbulo que nos sumergió en la carrera. Inició como una oferta optativa para los estudiantes de Ciencia Política y nos devolvió a las raíces: volver a explorar la fascinación por entender el poder, conjugar con el ideal de justicia y la potencia del acto educativo. La espiral se volvía sobre sí una vez más. Unos meses después, TACA marcó un punto de inflexión con una fuerza inesperada. La potencia democratizadora de un trabajo en equipo verdaderamente colaborativo y un formato que nos permitió volar con la

imaginación para que aquellos que proponíamos encarnara en la cursada nos subían definitivamente al barco y nos permitían levar anclas.

La brújula de este viaje fue (y continúa siendo) el derecho a la educación superior como un bien público y social, como un derecho humano universal tal como lo define la CRES (UNESCO, 2008), derecho que implica para el estudiante no sólo la posibilidad de ingresar sin que nada lo obstaculice, sino el derecho a “aprender, a avanzar en sus estudios y a recibirse en un tiempo razonable” (Rinesi, 2015, p.65). Humildemente, tal como lo plantea Kincheloe (2008), lxs docentes que llevamos a cabo la propuesta sentimos que nuestra puesta en acto de ese derecho puede ser central para las futuras trayectorias de lxs estudiantes que pasan por nuestras aulas. TACA se propone, en el proceso de “desarrollar en los estudiantes habilidades, actitudes y aptitudes que los capaciten para plantear y resolver situaciones”, invitar a lxs estudiantes a “rehacer el mundo de nuevo por medio de formas frescas y creativas de acción y de percepción. [...] De esta manera, los estudiantes llevarán a cabo algo que afecta al mundo de una forma nueva” (Proasi, 2022, pp. 9--10).

Esta invitación encontró terreno fértil en una cohorte de estudiantes cuyas ansias por aprender, experiencias y compromiso nos enriqueció de una manera inesperada. La masividad del convite demandó el dictado de dos plenarios a cargo de las adjuntas y ocho comisiones de trabajos prácticos a cargo de los cuatro ayudantes que conforman la cátedra:

El número de estudiantes matriculados mediante el Aula Virtual de la Facultad de Humanidades fue de 365. Al finalizar la cursada, el día 29 de junio, luego de 11 encuentros, el número se redujo a 228. El grupo de ingresantes presentó características y perfiles considerablemente heterogéneos en términos de recorridos profesionales y etarios. El porcentaje mayor es egresado de Institutos de Formación Docente (Nivel Inicial y Nivel Primario). (Cañueto, Proasi, De Laurentis, 2019, p. 3)

La cursada propone a lxs ingresantes la utilización de lenguajes otros que no descuida las demandas académicas e intelectuales que un curso universitario supone. Esta posibilidad de expresarse construyendo con otrxs, en un entorno de hospitalidad propio de una fiesta que recibe a sus invitadxs con los brazos abiertos, se vivió casi de manera permanente durante la cursada reeditando el

placer vivenciado en ese primer encuentro universitario al que nos referíamos en el primer movimiento. El espiral volvía a dar una vuelta identitaria sobre sí, que se enriquecía con las valiosas experiencias que nos aportaban lxs estudiantes que habitaron TACA ese 2019.

Desde entonces, TACA ha transitado por una cursada de verano (última posibilidad de encuentro presencial en la Facultad de Humanidades en febrero-marzo de 2020), cuatro cursadas virtuales (en ambos cuatrimestres 2020 y 2021) para volver finalmente a la presencialidad durante el 2022. Los esfuerzos por recrear esa hospitalidad y los lazos de amorosidad propios de toda relación pedagógica se reeditaron, a pesar de los mil obstáculos que la pandemia nos presentó, con la misma pasión, tanto para los primeros trescientos y pico como para los últimos cuatro estudiantes de la contracursada a finales de 2021. Espacios de encuentro y sostén fueron creados en el aula virtual; cuando la situación epidemiológica lo permitió, acordamos encuentros presenciales por fuera de la virtualidad dentro y fuera de las paredes del complejo universitario. Transitamos la tormenta armadxs de nuestro deseo y nuestras convicciones de formar parte se esa amplia trama que anuda a quienes de alguna manera creemos ser una gota en el mar que garantiza el derecho a la educación superior. Lxs adscriptxs que nos acompañan desde la segunda cursada, y que se siguen sumando cuatrimestre a cuatrimestre, abren la esperanza de profundizar en nuevas y mejores maneras el propósito de asegurar el carácter de bien social y derecho humano de la educación.

El espacio de Política Educativa siguió la trayectoria de TACA en el espíritu de convocar a la hospitalidad y la construcción colectiva. La experiencia nos demostró que solo desde el respeto y la construcción colaborativa es posible el crecimiento. La propuesta, si bien algo más tradicional en los lenguajes utilizados, intenta despegar de la mirada tradicional basada en los aspectos históricos y legislativos con la que esta asignatura habitualmente se aborda, para dar espacio a una exploración de la política educativa como disciplina académica y a problematizar dimensiones que la atraviesan como la justicia, la equidad, los muchos actores que en ella intervienen y los paradigmas en torno a las ideas de evaluación y calidad en danza, entre otras. Como en el caso de TACA, la asignatura Política Educativa para la licenciatura en Ciencias de la

Educación sólo contó hasta inicios de 2022 con una cursada presencial, cuya riqueza en la construcción de conocimientos dio lugar a las *I Jornadas de investigaciones en Política Educativa* realizadas el 19 de diciembre de 2019 en las que estudiantes e invitadxs pudieron dar cuenta de ese crecimiento. Anclados en la filosofía de aprender a hacer

Los ejes conceptuales que atravesaron la propuesta de la asignatura oficiaron como vertebradores de articulaciones teórico-reflexivas que invitaron a lxs estudiantes a acercarse al entramado de las problemáticas de la Política Educativa como objeto de investigación. Creímos pertinente impulsar a los futuros licenciados a profundizar en la propuesta de una manera autónoma, que implicara la elaboración de trabajos que oficiaran como apertura a la investigación desde las propias inquietudes sin desatender una perspectiva crítica y rigurosa como parte integral de su formación. (Rodríguez, Marchetti, Baigorria, De Laurentis, 2020, pp.3-4)

Estas Jornadas se propusieron no como una estrategia didáctica de simulación (Litwin, 2008), sino como la encarnación de la idea bruneriana de *oeuvre*. Según el autor de la perspectiva socio-cultural, el postulado de la externalización supone que la educación, como toda actividad cultural colectiva, se manifiesta en la construcción de obras que otorgan identidad, creando formas compartidas y negociables de pensar (Bruner, 2000). Ese ideal se plasmó en esas jornadas que aspiramos se conviertan pronto en un hábito que convoque a estudiantes y colegas.

Desde entonces, el aula de Política Educativa se ha consolidado como un espacio interdisciplinar en el que construyen colectivamente estudiantes de la licenciatura en Educación y en Ciencia Política, que abraza a seis estudiantes y graduades adscriptes y que, a pesar de la pandemia, dio origen al GIEPE (Grupo de Investigación en Políticas Educativas). Este grupo transita su primer proyecto en busca de su identidad y se construye con el aporte de profesores de inglés, documentación, licenciados en ciencia política e historia, abogados, estudiantes de la licenciatura en ciencias de la educación y en ciencia política. Desde un enfoque transdisciplinar, aspira a trascender las fronteras de las disciplinas específicas con el propósito abordar un objeto de estudio complejo desde una aproximación metodológica flexible y desde una praxis esencialmente colaborativa y participativa (Gibs, Neuhauser y Fam, 2018). En búsqueda de un

marco teórico sólido, vivenciamos un primer seminario interno en el año 2021. En él, y a propuesta de quienes integramos la cátedra, de manera colaborativa y sin jerarquías abordamos textos y perspectivas del campo disciplinar y metodológico. En 2022, y ya articulando intereses y proyectos personales en marcha, nos adentramos en un segundo seminario con propuestas relacionadas con el estado de la investigación en política educativa en Latinoamérica (Mainardes, 2020), con el abordaje de perspectivas de género para las políticas públicas, más concretamente las políticas para la educación docente, políticas curriculares, la problematización de programas, planes y políticas relacionadas con medios y recursos digitales así como con la educación ambiental, sin olvidar políticas universitarias para evitar el desgranamiento y afianzar trayectorias estudiantiles antes y durante la pandemia. Lo que parece una diversidad inabarcable no es más que el abordaje de diferentes dimensiones del derecho a la educación como derecho humano y bien social y las diferentes maneras con que el Estado se hace presente o no en su obligación de garantizarlo, siguiendo las vueltas de la espiral que estructura este relato. El grupo ha sumado desde su creación en el año 2019 tres nuevos miembros y es el espacio en que se desarrollan dos adscripciones estudiantiles y una graduada a la investigación. Además, todos los integrantes nos encontramos trabajando activamente en traducciones de autores como Ball (2019), Bacchi (2018--2019) y Mainardes (2020) para su respectiva publicación, otras publicaciones con avances sobre las investigaciones de quienes tienen proyectos de especialización, maestría y doctorado en curso, así como la participación en encuentros académicos. Es nuestra intención establecer redes con estudiosos del área que permitan enriquecer nuestra labor y visibilizar el trabajo de quienes habitamos la Facultad de Humanidades. Otra vuelta de espiral, nunca imaginada por la jovencita ya abuela, que con mucha concentración contaba palabras en los artículos de La Nación y Clarín, en épocas sin computadoras ni softwares, para un docente a cargo de un proyecto de investigación nunca concretado.

Coda

*Un barquito de cáscara de nuez
Francisco Gabilondo Soler*

Este artículo, devenido autobiográfico, intenta desandar el camino a nuevas maneras de entender la educación universitaria que pudieron ponerse en acto con la reapertura de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y que se entraman con momentos de inflexión en la vida de la docente que narra. Una vida que navega en un barco de cáscara de nuez y el intento de describir una experiencia que, como señala Contreras (2009), se asemeja al intento de retener un puñado de agua, “junto a la consciencia de la imposibilidad de nuestro reto, mantenemos la vivencia de haberlo hecho” (p.7) y la esperanza de transmitirlo y reeditarlo.

Quizás la potencia de la experiencia demanda otro lenguaje, en este caso el musical, que, aunque no es de nuestra autoría se hace propio en las sensaciones que nos invaden, en la absoluta coincidencia de emociones que la convierten en un puente, una metáfora--otra que nos allane el camino para exponer la manera en que la propia biografía y la experiencia 2019 en dos asignaturas se entrecruzan, se entraman, se proyectan y dan lugar a nuevos tejidos que nos abrigan. La letra escrita no era suficiente, y aunque es inocente y quizás hasta pretencioso pensar que esos acordes y esas líneas despierten en el lector las mismas cosquillas, dolores en la panza o deseos de bailar y cantar a viva voz, es al menos, un intento.

Una primera vuelta de espiral que encuentra en Hair, el musical, el (re)vivir y volver a vivir con otrxs toda la pasión adolescente que la experiencia universitaria produjo, y que dejó, por momentos, entrar el sol. Una segunda vuelta, que entrama el sube y baja de la maternidad, momentos dolorosos propios y ajenos, y los ecos de Fito Páez pidiendo a la educación esa manifestación de doble amor por el mundo y nuestros hijos (Arendt, 199), una salida. Un último movimiento, con la fuerza de *Imagine Dragons*, que es la fuerza de la comunidad, abrazada a la metáfora de los barcos que nos permiten navegar en cada cursada por esa educación liberadora sin atarnos a un camino determinado.

Y el final no es el final. Es un barco de cáscara de nuez, cantado durante nuestra niñez hasta el cansancio a coro con el segundo vinilo aterrizado en una casa sin música y que deviene una canción de cuna para Borja y los cientos de Borjas que esperan habitar una educación que nos vuelva menos desiguales,

más diversos, más amables. El deseo que mueve a colegas y estudiantes de una carrera que volvió para asegurarnos que Ítaca no nos engaña. Y que nos da la fuerza para seguir volando en espiral.

Referencias

- Acuña, C. H. (1995). Política y economía en la Argentina de los noventa (o por qué el futuro ya no es lo que solía ser). *América Latina Hoy* (12). pp., 61--83.
- Apple, M. (1997). Educación, identidad y papas fritas baratas. Apple, M., Da Silva, T. y Gentili (Comp.) *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Losada
- Arendt, H. (1997). La crisis de la educación. *En Cuaderno Gris* 7, 38--53
- Arfuch, L. (2005) Prefacio. En Arfuch, L. *Pensar este tiempo: espacios, afectos, pertenencias*. Paidós
- Aristarán, A. (2021) *Serendipia*. [Grabada por Soy Rada and the colibrís]. En Serendipia. (Banda de Sonido Original) Mambocut. Disponible en <https://open.spotify.com/album/2ouEnzV4SnWkc5CmekKTo6?highlight=spotify:track:43ux58GHA76q239doRZhrd>
- Bacchi, C. (11 de febrero de 2018) Gendering and De--Gendering. *Research Hub on Bacchi's WPR*
- Bacchi, C. (30 de junio de 2019 a) Why gendering? *Research Hub on Bacchi's WPR*
- Bacchi, C. (31 de julio de 2019 b) Gendering: a dilemma for researchers. *Research Hub on Bacchi's WPR*
- Bacchi, C. (1ro de septiembre de 2019 c) WPR and feminism. *Research Hub on Bacchi's*
- Ball, S. (2019). A horizon of freedom: Using Foucault to think differently about education and learning. *Power and Education* 11 (2) 132--144
- Bazán, S. y Zuppa, S. (coord.) (2018) La Universidad Nacional de Mar del Plata. En *Itinerarios didácticos por el centenario de la reforma*. GIEDHICS, Facultad de Humanidades, UNMDP. Mar del Plata. Disponible en: <https://www.giedhics.com.ar/la--unmdp/>
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001) *La investigación biográfico narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla
- Bolívar Boitía, A., Fernández Cruz, M. y Molina Ruiz, E. (2005) Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung* 6 (1), 1--26.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Anagrama
- Bruner, J. (2000) *La educación, puerta de la cultura*. Visor
- Bruner, J. (2004). Life as Narrative. *Social Research*, 71(3), 691--710
- Cañueto, G.; Proasi, L. y De Laurentis, C. (2019) De polifonías olvidadas, silencios obligados y deseos postergados. Las asignaturas Taller de Aprendizaje Científico y Académico y Problemática Educativa en el contexto de la reapertura de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. En Aguirre, J.; Proasi, L.; De Laurentis, C. (comp.) *Congreso Latinoamericano: prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en el posgrado y para el desarrollo profesional en la Universidad y en el Nivel Superior*. UNR. Disponible en <https://fhumyar.unr.edu.ar/agenda/2019/09/septiembre/84/congreso--latinoamericano----%E2%80%9Cpracticasy--desafios--contemporaneos--de--la--universidad--y--del--nivel--superior%E2%80%9D>
- Contreras Domingo, J. (2009) Prólogo. En Skliar, C. y Larrosa, J. (comp.) *Experiencia y Alteridad en Educación*. Homo Sapiens pp.7 -- 12
- De Laurentis, C. (2019). *La formación del profesorado: identidad profesional a partir de las narrativas biográficas de docentes: un estudio interpretativo en el ciclo de formación docente de los profesorado de la Facultad de Humanidades de la UNMDP* [Tesis de doctorado no publicada] UNR

- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. En Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. Vol. I, pp. 1–33. SAGE Publications.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Siglo XXI
- Ellis, C., Adams, T. y Bochner, A (2011). Autoethnography: An Overview. *Historical Social Research* 36 (4) 273–290
- Facultad de Humanidades (s/f) *Licenciatura en Ciencias de la Educación*.
<https://humanidades.mdp.edu.ar/cienciasdelaeducacion/> Consultado 29/05/2022
- Foucault, M. (2013). *Vigilar y Castigar*. Siglo XXI
- Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Siglo XXI
- Gaby, Fofó y Miliki (1970). *Un barquito de cascara de nuez*. En Gaby, Fofó y Miliki. CBS
- Gibs, P.; Neuhauser, P. y Fam, D. (2018) The Art of Collaborative Research and Collective Learning: Transdisciplinary Theory, Practice and Education. En Fam, D; Neuhauser, P. y Gib, P. (eds.) *Transdisciplinary Theory, Practice and Education The Art of Collaborative Research and Collective Learning*. (pp. 3--10). Springer
- Huber, J.; Caine, V.; Huber, M. y Steeves, P. (2014) La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. *Revista de Educación* 5 (7) 33--74
- Imagine Dragons (2017) *Believer*. En Evolve. Kidinakorner
- Kavafis, C. P. (2015) *Ítaca*. Nórdica
- Kincheloe, J.L.: (2008) La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En McLaren, P. y Kincheloe, J.L. (dir.) *Pedagogía Crítica – De qué hablamos, dónde estamos*. Graó. pp. 25--69
- Krotsch, P. (2009) *Educación superior y reforma comparadas*. Universidad Nacional de Quilmes
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós
- Luciani, L. (2014) La Universidad Nacional de Rosario durante la última dictadura militar argentina (1976--1983). Un acercamiento a los conflictos al interior de la gestión interventora. *Revista Binacional Brasil Argentina* 3 (1) 185--209
- Mac Dermot, G.; Ragni, G. y Rado (1979) *Aquarius*. [Grabada por Galt Mac Dermot y Tom Pierson]. En Hair. Original Soundtrack. Sony. Disponible en <https://open.spotify.com/album/1l1ShsXxqoYFxEKEX7JkKbj>
- Mainardes, J. (2020) Grupos de Pesquisa de Política Educacional: análise da opinião de líderes. *Educación Unisinos* 26, 1--29.
- Miranda, L. (2021). *The Family Madrigal*. En Encanto, Soundtrack Album. DisneyMusic
- Páez, F. (1985). 11 y 6. En Giros. EMI--Odeón
- Porta, L.; Aguirre, J. y Bazán, S. (2017). La práctica docente en los profesores memorables. Reflexividad, narrativa y sentidos vitales. *Diálogos pedagógicos* XV (30), 15--36
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. UNGS
- Rivas-Flores, J. I., Márquez-García, M. J., Leite-Méndez, A. y Cortés-González, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 46--62
- Rizzo, M. (2020) An Obscure Form of Protest: Politicized Pleasure, Gay Liberation and Hair: The American Tribal Love--Rock Musical. *American Studies* 59 (1) 5--26
- Rodríguez, B.; Marchetti, B.; Baigorria, M. y De Laurentis, C. (2020). I Jornadas de investigación en Política Educativa, una experiencia educativa. En Marchetti, B. (comp.) *Actas de ponencias: I Jornadas de Investigaciones en Política Educativa: problemas*. UNMDP
- Santos, B. de S. (2015). *La universidad en el siglo XXI*. Siglo XXI

- Spry, T. (2018) Autoethnography and the Other: Performative Embodiment and a Bid for Utopia. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.) *The SAGE handbook of qualitative research (5th ed)*. Sage Publications. (pp.1090 -- 1128)
- Suarez, D. (2015). Presentación. En Murillo Arango, G. J. (comp.) *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. CLACSO
- Televisión Pública, 2014 <https://www.youtube.com/watch?v=zTgaognzeCs>
- UNESCO. (2008). Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe -CRES
- Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Humanidades. Departamento de Ciencias de la Educación. (2022) Taller de Aprendizaje Científico y Académico. Propuesta de Trabajo Docente: Laura Proasi
- Walsh, C. (2015). Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. *Clivajes 2* (4)
- Yedaide, M. M. (2019) Las condiciones pedagógicas de la investigación educativa. Oportunidades para la descolonialidad. *Praxis Educativa 23* (1) 1--12
- Yedaide M. M. y Porta, L. (2017). La afectación sensible. Una apuesta a una pedagogía social sobre lo que importa. En Porta, L. y Yedaide, M.M. (comp.) *Pedagogía(s) Vita(les). Cartografías del pensamiento y gestos ético--políticos en perspectiva descolonial*. EUEM

Claudia De Laurentis

Doctora en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación (UNR), Especialista en Docencia Universitaria, Profesora de Inglés (UNMdP) y Licenciada en Ciencia Política (UNR). Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMdP. Directora del Grupo de Investigación en Políticas Educativa (GIEPE) y miembro del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales del CIMEd, UNMdP. Su área de trabajo primordial se centra en educación de docentes y la investigación educativa.

delarentisclaudia@gmail.com

Me gusta nombrarme teacher. Me ancla al aula, desde la que habitan lxs más pequeñxs a las universitarias. Me apasiona aprender, el desafío de la comprensión de un mundo entramado y complejo. Me enamoran lxs estudiantes. Me sublevan las injusticias, me ilusionan lxs jóvenes y Borja. Agradezco a la vida, a mis mentores y mis colegas el espacio que ocupo en la universidad pública.

Leyendo - nos. La palabra poética en la escuela y una investigación en torno al acto de lecturar

Marianela Valdivia

No alcanza con “leer”, (...)

No alcanza con “dar de leer” (...)

Lectarar reúne algo del verbo leer y algo del verbo amar. Algo así como trasvasar amorosamente a los otros el equipaje y las habilidades iniciales para construir, cada vez con mayor autonomía, la experiencia plena y emancipatoria de la lectura.

María Emilia López, Jardín LAC

“Seño, escuchá, este libro suena...”

Leer como un acto amoroso, de entrega, de inmersión sensible. De eso tratan estas líneas que, a su vez, se inscriben en una trama mayor que intenta comprender los sentidos que adquiere la lectura literaria en la escuela primaria como un modo de entramar--nos desde lo sensible, el arte, la belleza. “No alcanza con ‘dar de leer’” dice M.E. López (2021) y con esta afirmación desafía preceptos escolares en torno a la lectura. Particularmente, no puedo evitar pensarla en torno al discurso poético, ya que pone de relieve la tensión permanente que, como bibliotecaria escolar, percibo de manera constante: ¿Cómo y para qué leer poesía en la escuela?

Si la idea de *lecturar* explicita la relación intrínseca entre leer y amar, parece ser el término más preciso para pensar la palabra poética... ¿no es esta, acaso, por excelencia, la que conmueve, que interpela, que subjetiva? Y pensando en la tendencia contenidista de la escuela moderna, ¿no es el discurso poético aquel que se escapa, casi por definición, de la intencionalidad de interpretaciones únicas? No me es ajeno que la buena literatura, en tanto discurso artístico, más allá de las formas, es la que abre intersticios, multiplica

miradas y dispara múltiples construcciones; sin embargo, géneros como el cuento y la novela parecen más escolarmente atrapables, quiero decir, es más fácil cercarlos con tareas y preguntas que resuelvan el qué hacer con lo que leemos, con actividades evaluables, con formas normalizadoras. En cambio el poema, cuando es verdadero, cuando no persigue fines útiles (Carranza, 2017), cuando no acorrala (Montes, 1999) se despliega como experiencia, como posibilidad de existir “de una forma singular, finita, inmanente, contingente”, como afirma Larrosa (2003) al pensar en la lectura como experiencia.

“Seño, escuchá, este libro suena”, me dijo Franchesca, de primer grado, y luego leyó --lecturó-- para todos:

Con agua de rosas/me imagino las cosas/con agua naciente /me mojo los dientes/Con agua paisaje/preparo mi viaje/con agua perdida/me voy distraída/Con agua serena/me quito las penas/con agua de azahar me voy a casar/Con agua de olvido/no encuentro marido/con agua de esquina/me vuelvo madrina/Con agua granuja/me visto de bruja/Con agua de anís/me busco y me encuentro/y me voy de aquí.

No me adjudico la potestad de reinterpretar las palabras de Franchesca; sí me permito deleitarme como ella con la musicalidad de este poema de María Cristina Ramos, disfrutar la sonoridad de estos versos que fueron una puerta para seguir jugando con las palabras, los sonidos, las posibilidades de imaginar nuevas “aguas” que esa tarde en la biblioteca de la escuela nos lavaron las penas, nos refrescaron, nos alimentaron. ¿Es esto enseñar poesía?

Ecós sensibles

Dice Michele Petit que leer con/para otros es presentar el mundo y, de este modo, hacerlo más habitable. Presentar el mundo, ofrecerlo como un modo de inscribirnos en la historia universal y particular, como un modo de saberse parte de una genealogía donde hay un lugar singular para cada uno de nosotros. Contar historias como un modo de decir: no estás solo, hay lugar para vos:

Para que el espacio sea representable y habitable, para que podamos inscribirnos en él, debe contar historias, tener todo un espesor simbólico, imaginario, legendario. Sin relatos--aunque más no sea una mitología familiar, algunos recuerdos--, el mundo permanecería allí, indiferenciado, no nos sería de ninguna ayuda

para habitar los lugares en los que vivimos y construir nuestra morada interior. (2015, p. 23)

Pienso, entonces, en la urgencia de reconocer los textos, los sonidos, las historias que nos habitan. Laura Devetach propone la idea de textoteca interna para nombrar ese acervo de palabras, sonidos, gestos, historias que llevamos dentro y donde, necesariamente, conscientes o no, hacemos pie. Descubrir y valorar los textos internos, dice Devetach, amplía el campo de alternativas y disponibilidades poéticas y sensibles, “se toma conciencia de que el sonido de la vida está antes que el sonido de la palabra y que las formas poéticas no son formas puramente técnicas y racionales” (2008, p. 32). Surge, entonces, la necesidad de bucear en las autobiografías lectoras y estético--sensibles de maestros y maestras como un modo de reconocerse y así ofrecer luego su equipaje, ensanchando las posibilidades de construir mundos más habitables, de correrse de la cultura oficial para dar lugar a un imaginario colectivo construido a partir de los ecos sensibles de las experiencias personales.

En este sentido, la investigación biográfica narrativa es una oportunidad para una búsqueda personal y colectiva al mismo tiempo, donde las reflexiones en torno a la enseñanza de la poesía en la escuela se acerquen más al acto de *lecturar* que a propuestas preocupadas por la rima, la métrica, los temas. La invitación que implica este tipo de investigaciones habilita que las diferentes voces se involucren en la construcción y reconstrucción de saberes a partir de sus propias narrativas y biografías sensibles:

(...) el concierto de voces --o polifonía-- resulta del empoderamiento de aquellos que sin hacer ciencia pueden no obstante colaborar en la construcción de un conocimiento que los implica. De esta manera, se materializa una praxis política y se da luz a nuevas conciencias híbridas o mestizas, mezcladas y confundidas, pero nítidas en su voluntad transformadora. (Yedaide, Álvarez, Porta, 2015)

Territorio de la delicadeza

Paulo Freire propuso un método de alfabetización donde la lectura del mundo no solo antecede a la lectura del código escrito, sino que le otorga sentido y, de este modo, la lectura de la palabra es la continuidad de la lectura del mundo de cada sujeto. Esto, postula Freire (2006; 2014a; 2014b), carga de

significado la experiencia del educando y le posibilita una lectura crítica que le permitiría repositionarse. En el mismo sentido, Emilia Ferreiro asegura que

Hay niños que ingresan a la lengua escrita a través de la magia (una magia cognitivamente desafiante) y niños que entran a la lengua escrita a través de un entrenamiento consistente en habilidades básicas. En general, los primeros se convierten en lectores; los otros tienen un destino incierto. (2012, p. 27)

De este modo, considerar los anclajes biográficos y territoriales anudados al acceso a textos literarios de calidad al inicio de la alfabetización, y aún antes, se configura como un modo de “cultivar la atención y la delicadeza” (Larrosa, 2013, p. 94). En sintonía, las experiencias subjetivantes en torno a la lectura disponen un modo particular de estar en el mundo que Laura Devetach define como estar en poesía y que implica “la valoración de la sensibilidad y la libertad de lenguaje como posesiones valiosas que hay que conquistar” (2009, p.51), que genera una disponibilidad particular para con el contexto y que parte de la ampliación de lo que Montes (1999) llama frontera indómita.

En este entramado se sostiene la idea de la mediación lectora como un acto delicado, como un abrir el juego para que los lectores –niños y docentes– dialoguen desde sus sensibilidades y así se habiliten maneras otras de habitar la escuela y también el mundo.

MetaVersos

*Con este poema no tomarás el poder, dice
Con estos versos no harás la revolución, dice
Ni con miles de versos harás la revolución, dice
Se sienta a la mesa y escribe
Confianzas, Juan Gelman*

El poeta del poema que encabeza este apartado insiste en escribir versos como resistencia. Ante la evidencia de la inutilidad de la palabra, el poeta persiste. Esta opción vital se configura respuesta política y sensible a un mandato de hostilidad y cosificación, a una herencia consumista, cruel en palabras de Segato, que “trasmuta lo vivo y su vitalidad en cosas” (2018, p. 13):

Y más, esos versos no han de servirle para que peones
maestros, hacheros, vivan mejor
coman mejor o él mismo coma, viva mejor

ni para enamorar a una le servirán
no ganará plata con ellos
no entrará al cine gratis con ellos
no le darán ropa por ellos
no conseguirá tabaco o vino por ellos
(..)

Versos que resisten al metaverso. La posibilidad de confiar en la resistencia de las palabras y también en la oportunidad que ofrece la palabra poética para detenerse, en contrapunto a la urgencia de los discursos que están acotados y moldeados por lógicas virtuales que cada vez más nos hacen leer y escuchar sin detenenos, sin preguntarnos, de manera fragmentaria y fugaz, lógicas que se cristalizan mientras las infancias de hoy crecen allí inmersas.

En este contexto, preguntarse por la enseñanza de la poesía en la escuela y con ella por las afectaciones sensibles que tienen o no lugar en las propuestas pedagógicas es una opción epistémica--ontológica--política que se inscribe en el deseo de “desobedecer, desaprender y (re)construir unas formas amables con las vidas de otros”, como afirman Porta y Yedaide (2015, p. 301), en detrimento de lo que Segato (2018) define como pedagogías de la crueldad.

Scott cita a Siméon para dar cuenta de la implicancia política del rechazo a la poesía:

No tomar en cuenta seriamente, es decir, a la altura de la atención que le prestamos a otras artes mayores, la particular captura de la realidad que la poesía opera en el poema, la particular elaboración del lenguaje que ella manifiesta en el poema, la única que permite emanciparse de los estereotipos y la ligereza del lenguaje promedio, siendo la única en responderle radicalmente, no es privarse de un accesorio “suplemento del alma” es disminuir fundamentalmente la comprensión colectiva del mundo. (2021, p. 94)

Nuestra pequeña forma

A decir de Derrida, los gestos poéticos son gestos de hospitalidad, son lugar donde habitar y encontrar(se). La lectura y lo poético como movimientos sensibles que trascienden el aula, los currículos, las tareas, tornándose experiencia, en sentido de Larrosa (2003), mediatizada por los cuerpos, lo afectivo, lo emocional quedan en evidencia cuando leemos relatos que evocan

movimientos provocados por prácticas escolares que conmueven. Hace un tiempo, leí en una red social este registro:

En estos últimos meses, en el grado de mi hija han abordado la poesía. Empezó hace un tiempo cuando me mostró un pequeño anotador para tomar apuntes sobre sus ideas y de ahí en adelante se volvió el tema de conversación cada tarde al volver de la escuela (los días de Lengua).

"Hoy escribimos poesía" y una urgencia por sacar la carpeta para mostrarme. De a poco se ha convertido en un hilo que atraviesa nuestras conversaciones, nuestras jornadas y por qué no, hasta nuestra pequeña forma de encarar los días juntas.

(...)

Pienso que quizás aprenda yo misma más de poesía en estos meses transitando con ella su tercer grado que nunca antes.

Leo sus poemas y sus 'frases poéticas' (adora decir esa expresión y me corrige cada vez que digo poesía cuando en realidad es una frase poética) y me pregunto si no será que al fin encuentra un camino para liberar el grandioso mundo de fantasía que trae dentro desde siempre.

Nombrar el acontecimiento como “nuestra pequeña forma de encarar los días juntas”, pensar en este recorrido como “un camino para liberar”. La poesía salió del aula, de la escuela, para irrumpir en este vínculo como “hilo que atraviesa”. ¿Es esto enseñar poesía?

Los cuestionamientos escolares acerca de para qué y cómo leer implican profundamente los sentidos que la lectura tiene para cada mediador¹ y se vinculan directamente con las decisiones didácticas y pedagógicas en torno a ella.

Por un lado, la lectura sigue ocupando en la escuela un lugar vinculado a la comprensión, que la posiciona en un enfoque cognitivista. Por otro, tensiona la cuestión de la interpretación, donde se corre el riesgo de ponderar unas interpretaciones sobre otras, a partir de aparatos interpretativos que suelen inscribirse en miradas hegemónicas y reproductivistas. Sin embargo, es notable también que haya una intención latente de habilitar espacios otros, de diversificar y ampliar el canon, de generar escenas de lectura que habiliten construcción de sentidos inaugurales, de dar lugar al lector en tanto sujeto sensible. Esta búsqueda se pone de manifiesto especialmente ante los textos poéticos: cada año resuena en la biblioteca la pregunta acerca de qué hacer con

la poesía (qué leemos, cómo leemos, qué hago con el poema, “no me gusta enseñar poesía”). Me pregunto, entonces, cómo se genera esta distancia entre esta inquietud recurrente de las y los docentes en torno a la poesía y los efectos subjetivos de los que dan cuenta relatos como el de esta mamá o la necesidad de Francesca de compartir su descubrimiento sonoro.

Una pequeña forma, la inutilidad de los versos, el tiempo detenido y compartido. La *textoteca* interna, ese bagaje poético que, con la singularidad de cada vida, venimos formando desde la llegada al mundo, resulta ser el lugar indicado para encontrar las voces comunes, pero también para redescubrir los efectos sensibles que estos gestos que provienen de circunstancias cargadas de afectividad tienen en cada uno:

Contra el solo impulso y la descarga individual, contra el puro entretenimiento y el adormecimiento de la conciencia, el arte nos recuerda quienes somos, nos propone una de las inmersiones más profundas en nosotros mismos y en la sociedad de la que formamos parte. (Andruetto, 2015, p. 112)

En este sentido, la investigación narrativa biográfica puede configurarse inmersión simbólica y afectiva a partir de la cual las prácticas se resignifiquen en pos de una transformación mayor, en un movimiento íntimo y privado que tracciona en el devenir público y común.

En la escena de la infancia está el mundo

Estas palabras que le pido prestadas a María Negroni son un trampolín para cartografiar(me), para armar mi *textoteca* interna y ponerla también a disposición de esta investigación y de mis co--investigadores.

En un ejercicio de autopoiesis que busca reconocermme como lectora advierto las percepciones sensibles y corporales, las mediaciones, las escenas, los relatos que me construyen... En mi casa no había muchos libros, pero uno solo bastaba para ganarme media hora con mi mamá... no parece mucho, pero en una familia de clase media trabajadora y con 5 hermanos, es muchísimo. Para todos no leía, pero sí cantaba: el romance de la Catalina se impregnó tanto en mí como música ligada al vínculo con mi mamá que mi hija mayor le debe su nombre. La primera novela que leí sola fue Dailan Kifky y llegó de la biblioteca de mi tía paterna. Muy buen debut literario, pero además la inscripción a la genealogía de las

mujeres lectoras, encabezada por una abuela de potencia arrolladora, pero a la que conocí silenciada. Fui buena leyendo en voz alta y tuve lugar en actos escolares cada año. A la universidad llegué después que a la maternidad y las palabras se convirtieron en profesión al tiempo que leía con y para mis hijas. Cada línea de mi autobiografía lectora, cada uno de mis anillos concéntricos tiene atrás unos gestos, unos aromas, una historia, un cuerpo sensible: mi interés por la lectura y la infancia tiene ecos que me empujan y me definen docente, bibliotecaria, mamá, investigadora. Marcas que encienden deseos y también desfallecimientos, dice Foucault... La investigación narrativa los potencia y da lugar a que dialoguen con otros cuerpos que median la lectura en la escuela a partir de sus propias capas íntimas.

Para hacer una pradera

*Para hacer una pradera es necesario un trébol y una abeja
Un trébol, y una abeja.
Y un ensueño.
Bastará solo con el ensueño,
si abejas hay pocas.
Emily Dickinson*

Este capítulo comenzó con la idea de María Emilia López de *lecturar* y la intención de hacer de la lectura en la escuela una práctica afectiva. El devenir de esta investigación, más allá de los objetivos formales que imponen los formatos académicos, busca hacer de la lectura un hecho estético y de la escuela una pradera donde la poesía tenga lugar: diseñar amorosamente, generar condiciones, confiar en el movimiento secreto de las semillas y las raíces. Creo que la escuela primaria es un terreno fértil para repensar la enseñanza de la poesía, no en clave de didáctica, sino en términos de afectividad, como oportunidad para alimentar subjetividades. Es una respuesta a un tiempo donde se privilegia la utilidad del lenguaje con fines prácticos, donde se lo encorseta cada vez más a formatos fugaces y efímeros, donde se lo mediatiza a través de múltiples pantallas y, por lo tanto, se lo descorporiza. Es una desobediencia a las intenciones de gestionar emociones en lugar de generarlas. Es un intento por los chicos y las chicas que habitan las escuelas, pero también por sus docentes. Es habilitar posibilidades para el “baño

narrativo, lingüístico, poético, que tiene carácter de iniciación, y que pone en acción profundos procesos psíquicos, intelectuales, afectivos, simbólicos, de los que depende en gran parte el acontecimiento de convertirse en lector” (López, 2021). Es creer en la literatura --la poesía-- en la escuela como territorio fértil para la escucha y el decir. Es una apuesta a garantizar una base simbólica y sensible que nos vincule en la alteridad. Es una esperanza, es un ensueño.

Notas

¹El término mediador hace referencia a los mediadores de lectura: docentes, familiares, bibliotecarios y otros agentes involucrados en la tarea de compartir la lectura en pos de una formación de lectores autónomos, críticos, sensibles. Supera ideas anteriores vinculadas a la animación y promoción, puesto que la primera otorga un lugar pasivo al lector, a quien considera “descifrador”. La segunda, con el tiempo ha quedado impregnada al campo comercial y espectacular, en el sentido de Frugoni (2013), donde la lectura literaria queda bajo figuras cristalizadas como el placer, el encantamiento, la función terapéutica, entre otras. Siguiendo a Felipe Munita (2011, 2015), entendemos al mediador de lectura como aquel adulto que facilita el acercamiento a la lectura en un proceso en el que prima lo afectivo, donde se comparte la lectura como experiencia subjetivante que vale la pena.

Referencias

- Carranza, M. (2017). La horrible consecución de fines útiles. En *Laboratorio Emilia, curso "La literatura me mata"*.
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Comunicarte
- Ferreiro, E. (2001). Leer y escribir en un mundo cambiante. En *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. FCE
- Freire, P. (2014a). *Pedagogía del oprimido* (1970). (Traductor Jorge Mellado). Siglo XXI
- Freire, P. (2014b). *Pedagogía de la esperanza* (1992). (Traductora Stella Mastrangelo). Siglo XXI
- Freire, P. (2006). *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación* (1984). (Traductora Stella Mastrangelo). Siglo XXI
- Frugoni, S. (2016). Alegato en contra de la promoción de la lectura (si eso fuera posible). En Blake, C. y Frugoni, S (comp.) *Literatura, infancias y Mediación. Talleres de la II Jornada de Literatura para niños y su enseñanza*. Vuelta a casa, UNLP
- Frugoni, S. (11 de mayo de 2017). *El hueso del poema: sobre los asuntos poéticos en la escuela*. <https://sergiofrugoni.medium.com/el--hueso--del--poema--sobre--los--asuntos--po%C3%A9ticos--en--la--escuela--483655270439>
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. FCE
- López, M. E. (17 de noviembre de 2020). *Lecturar. Jardín LAC. Lectura, arte y conversación en (y para) el espacio público* <https://www.jardinlac.org/post/lecturar>
- Montes, G. (1999). *El corral de la infancia*. FCE
- Munita, F. y Riquelme, E. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios pedagógicos*, 37(1), pp. 269--277.
- Munita, F. [Cátedra Perú] (28 de agosto de 2018) *¿Qué es la mediación lectora? Entrevista a Felipe Munita*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=ub8npnokCZo>
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. FCE
- Ramos, M. C (2006). Con agua de anís. En *De papel te espero*. Sudamericana
- Scott, E. (2021). *Contacto. Un collage de los gestos perdidos*. Godot
- Yedaide, M. M., Álvarez, Z. & Porta, Luis (2015). La investigación narrativa como moción epistémico--política. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(1),27--35.

Marianela Valdivia

Licenciada en Bibliotecología y Documentación, Bibliotecaria documentalista y Bibliotecaria escolar (UNMdP). Doctoranda en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Diplomada en Lectura, escritura y educación (FLACSO). Docente en el Departamento de Ciencia de la Información. Extensionista e investigadora en el Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas y el Grupo de Investigación en Educación y Lenguaje. Miembro del comité editorial de Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños, en la Facultad de Humanidades (UNMdP). Su área de interés gira en torno a la mediación lectora en la escuela y la literatura para niños, niñas y jóvenes.

mvaldivia@mdp.edu.ar

En la escuela soy la seño de los libros y me gusta que me llamen así. No por los libros como objeto, sino por la posibilidad que despliegan respecto del uso pleno del lenguaje, los abrazos y las miradas que se implican en cada acto de lectura compartida.

Ante todo, me preocupan siempre las infancias y mis búsquedas tienen que ver con ofrecerles palabras como herramientas, como juguetes, como refugios.

Profes en el aula, el sentido de enseñar en territorios

Gladys N. Cañueto

La historia del relato...

Este escrito forma parte del trabajo de investigación que venimos realizando en el marco de la tesis doctoral que llevamos adelante en la Universidad de Rosario, cuyo tema es la enseñanza de la Historia en el nivel secundario municipal y específicamente las buenas prácticas de los docentes que promueven el pensamiento histórico. Para llevar adelante nuestra indagación, consideramos pertinente en principio la adopción del enfoque etnográfico, desde la perspectiva de Elsie Rockwell (2011) respecto de las discusiones sobre las descripciones de procesos que se dan dentro o fuera de las instituciones educativas, en donde se pueden integrar los conocimientos locales de los diversos actores que intervienen en el proceso educativo y sobre todo ampliar la mirada para comprender dichos procesos dentro de las matrices socioculturales al inscribirlas como relaciones de poder que inciden en ellas.

En este capítulo problematizamos las concepciones sobre la Historia y su enseñanza desde la perspectiva narrativa, considerada como enfoque de investigación en sí misma (Bolívar Botía, 2002; Alvarez, Porta y Sarasa, 2010); los relatos de vida nos posibilitan encontrar indicios que nos ayudan a comprender más acabadamente cómo las experiencias personales y profesionales vividas toman sentido a partir de la propia narración del sujeto (Bertaux, 2005). Allí la autoetnografía nos ayuda a encaminar nuestros pasos en la medida que la experiencia profesional personal se entrelaza con las vivencias arradas por quienes conversan con nosotros durante la investigación.

Así, el proyecto doctoral incluyó entrevistas diádico--reflexivas que se enfocan en los significados producidos interactivamente y en la dinámica emocional del encuentro. Se enfocan en el participante y su historia, sus

palabras y sus pensamientos, así como en los sentimientos del investigador -- por ejemplo, en relación con la motivación personal para realizar un proyecto, el conocimiento de los temas tratados, las respuestas emocionales a una entrevista, y las formas en que el entrevistado pudo haberse transformado en el proceso de la entrevista. Aunque la experiencia del investigador no es el principal objeto de estudio, las reflexiones personales añaden contexto y capas a las historias que los participantes cuentan (Ellis, 2004, citado por Calva, 2019).

Partimos entonces de estas provisorias certezas que nos permitieron comenzar a caminar sin rumbo fijo, pero con la premisa de encontrar a los/las profesores/as¹ de Historia que promueven el pensamiento histórico a partir de sus prácticas. Es así como comenzamos nuestra investigación luego de aplicar una encuesta semi--estructurada administrada durante los meses de abril y mayo de 2017 a directores de las 17 escuelas secundarias municipales como informantes bien informados o cualificados (Velasco, 2006). Obtuvimos los datos de los profesores de Historia señalados positivamente y destacados desde su intervención en el aula (Alvarez--Porta--Sarasa, 2010a). La encuesta fue enviada por mail y luego visitamos a los directores en las escuelas como antesala de entrada a las mismas. Así logramos identificar a tres profesoras (las más nombradas) que fueron entrevistadas en principio para conocer sus concepciones sobre la Historia y creencias acerca de la enseñanza, en nuestra búsqueda de reconocer buenas prácticas docentes.

La entrevista que seleccionamos para este trabajo es la de la profesora que denominaremos A. La misma fue identificada por los/las directores/as como una de las docentes que se destacaba por sus prácticas de enseñanza y es así que luego de recoger la información que fue brindada de manera virtual y presencial, se decidió entrevistarla para comentarle nuestra intención de solicitar su colaboración y aceptación a involucrarse en el proyecto que implica también observación de sus clases.

Decidimos diseñar un guión de entrevista no estandarizada a partir de los hallazgos provenientes del análisis de las encuestas a directivos, que nos permitiera orientar según el desarrollo de la conversación y de acuerdo con los conceptos que surgieran de ésta, la posibilidad de repreguntar, reformular o aclarar expresiones que podrían quedar acalladas perdiendo la oportunidad de

visibilizarlas y constituir un aporte valioso para la investigación (Valles, 2002), ya que las técnicas de entrevista le permiten al investigador acceder a hechos, descripciones de situaciones o interpretaciones de sucesos a los que no podría acceder de otro modo. En las entrevistas se refiere a hechos ya ocurridos o a las interpretaciones de los entrevistados que utilizan de situaciones futuras (Yuni, 2005).

Particularmente, nuestra entrevista se centró en pocas preguntas orientadas a tres dimensiones definidas: la interacción con los estudiantes, el sentido sobre la enseñanza de la Historia y la propia historia de vida. “Cualquiera sea la acción específica, cuando alguien cuenta una historia, construye, representa y le da forma a la experiencia y a la realidad” (Chase, 2015, p.70). La investigación biográfica narrativa en la educación se ha ocupado en los últimos años de estudiar las vidas del profesorado enfatizando sobre todo el desarrollo profesional docente, las biografías profesionales, las historias de vida, los relatos personales de la experiencia profesional y los ciclos vitales de los docentes (Bolívar y Domingo, 2006). En la enseñanza, la biografía está imbricada en todos los relatos de los sujetos, en cada forma de contar donde el narrador interpreta el papel principal. Así la tarea de los investigadores reside en exhortar al protagonista a contar sus propias narraciones y a partir del análisis del conjunto, en desentrañarlas (re) construyendo y publicando historias (Alvarez, Porta y Sarasa, 2010b).

El relato de formación de cada individuo en sus experiencias escolares, que han condicionado su propio proceso de convertirse en profesor, es un medio para cambiar (y no reproducir) los modos de recorrer la enseñanza (Bolívar, 2001). Cómo definen Clandinin y Connelly (1998) el territorio del conocimiento profesional está construido narrativamente a modo de historia personal que incluye dimensiones morales, cognitivas y estéticas, que ocurren en dos contextos preferentes: el aula y la escuela. Para nosotros ese momento de la investigación significó reconocer la historia de vida de la profesora como elemento constitutivo de su vida profesional y por supuesto, aunque aún sin saberlo, de la mía también.

Luego de una cordial charla telefónica con la docente acordamos encontrarnos en un café cerca de la costa marplatense. Nuestra elección del

lugar intentó encontrarnos en un ambiente cómodo, conocido, distendido y ameno. Sin embargo, más allá de nuestra sincera intención, el horario acordado (17:00hs.) y el lugar terminaron siendo un problema desde el punto de vista operativo. El horario coincidió con la salida de estudiantes de la escuela y el lugar se abarrotó de gente lo que hizo que la grabación tomada tuviera mucho ruido de fondo y que debiéramos conversar en voz alta. Tomamos esta situación, aun así, como la que transcurrimos en las escuelas, cotidianamente es nuestro tono de voz en las aulas y nos escuchamos aún en el murmullo y a veces en el bullicio. Así realizamos nuestra primera entrevista.

Sobre el aula y la interacción con los estudiantes

Las escuelas municipales tienen estas características, son chicos de clases subalternas o subalternizadas, entonces todo vale la pena. En el sentido que a veces la voz adulta no está o está para reforzar la idea de que la escuela no sirve para nada o que las distintas disciplinas no sirven, ¿para qué esto? Si yo no voy a seguir estudiando. Ese boicot permanente al trabajo escolar. Si en esa clase hay un debate, ya valió la pena, si se da en ese sentido...uno pone mucho el cuerpo. Yo no voy de un lado al otro, muchos dicen hay que recorrer el aula, yo no hago nada de todo eso; yo a veces estoy sentada todo el tiempo, a veces estoy parada o a veces estoy bailando. Pero estoy atenta a quién es quién dentro del aula, no porque conozca a todos su vida personal, pero sé qué es lo que pasa ahí y de dónde viene lo que pasa ahí..., te dicen ¿por qué tengo que estudiar, si no necesariamente voy a conseguir un trabajo?, ¿para hacer alguien en la vida? No, ya sos alguien... ¿qué necesitas que la escuela te pueda dar?, y ahí qué puede poner uno. Siempre uno puede poner algo, aunque parece que no podés poner nada, siempre se puede poner algo.

La entrevistada comienza su relato desde una relación intersubjetiva con sus alumnos. En este caso dicha noción de intersubjetividad se aborda desde el concepto a interacción social, es decir, como vehículo fundamental para la transmisión y construcción dinámica del conocimiento cultural e histórico. De esta manera la construcción de saber que realiza una persona en relación con otras revela la integración de la vida afectiva y cognoscitiva. Desde la perspectiva crítica se sostiene que la meta de la educación es la creación de las

condiciones para lograr que los estudiantes adquieran poder y se constituyan por sí mismos en sujetos políticos (McLaren, 1998). De esta afirmación se despliegan dos ideas que dan sentido al acto de educar: la dimensión política de la educación, y en relación a esta, la forma en que la educación puede llegar a convertirse en un espacio de prácticas ciudadanas transformadoras.

La docente define a sus estudiantes como sujetos de derecho y trabaja en ese sentido para empoderarlos, respetando su origen, sus marcas, su cultura, sus experiencias de vida. Se desprende de su relato una fuerte determinación en generar vínculos de confianza y fundamentalmente una potente convicción y esperanza en tres sentidos bien definidos: el primero, en las posibilidades del otro por aprender; en segundo término, la función social que tiene la escuela en el presente y, por último, su trabajo, es decir generar las condiciones de posibilidad para dar sentido a la enseñanza y al aprendizaje en contexto. Podríamos decir que define claramente a través del mismo su consideración sobre sus estudiantes, lo que revela el sentido moral y político del acto de educar. Al decir de Fenstermacher (2005), estos principios morales rigen los actos docentes que posibilitan la buena enseñanza, y se traducen acciones tales como respeto hacia el estudiante, sentido de justicia, responsabilidad, calidad humana, valoración por el interés de los alumnos, promovidos desde el entusiasmo, la motivación y disfrute por la enseñanza situada.

Cualquiera sea la acción específica, cuando alguien cuenta una historia construye, representa y le da forma a la experiencia y a la realidad (Chase, 2015).

La propia historia de vida

Es una cosa muy extraña. La de mis hijos me sorprendió porque no les incentivé para nada esto y a mí tampoco me incentivaron. Yo vengo de una familia donde mi papá no terminó la secundaria y mi mamá es perito mercantil, es muy culta, podría ser maestra, pero no lo es. Vengo de un ambiente donde la familia de mi mamá todos son docentes, una tía directora de escuela, mi mamá podría haber sido maestra, ... mi papá era de vivir en un rancho miserable en Rosario, cuando hacía las tareas, con techos de chapas y llovía, se le mojaba el cuadernito y a nosotras nos quedó eso.... [Se emociona al contar].

Yo trabajo en escuelas de barrios populares de Mar del Plata, he trabajado en otras escuelas, pero yo quiero ahí. Hay una formación socialista por parte de mi papá, una formación letrada, incentivar la lectura desde chiquitos... un compromiso social...sí, totalmente, una mochila pesada, porque te das cuenta que es una mochila, de pregonar la liberación, pero por otro lado es el mandato también.

Haber aportado a esa Historia en un sentido consciente. ¿En qué sentido me interesa a mí aportar? Si voy a dejar una huellita en qué sentido va a ser. La Historia permite esto, creo que te hace consciente de las condicionantes que tengo para la libertad, que no somos tan libres como quisiéramos, pero poder optar, en ese marco restringido, poder optar. Y los chicos te dicen ¿vos de qué lado estás? yo les digo hoy acá en el aula, y te preguntan qué vas a hacer. Y ese discurso es genial. Eso te compromete y te responsabiliza también, a vos y a ellos. En este mundo donde la palabra está bastardeada, tener algo para decir... Eso tiene valor, aunque no lo podamos reconocer.

El profe de Sociales siempre tiene algo para decir, siempre le va a dar ese plus. Tiene que ver con eso que aprendimos, que elegimos, para lo que dejamos la vida, en definitiva, diría yo... Yo tengo también esa experiencia vivida, por eso lo puedo decir con tanto convencimiento porque tengo a mi viejo que él no terminó la secundaria. Sin embargo, esa formación le permite hoy, muy viejo, tener el cerebro gastado, seguir elaborando un pensamiento elaborado con un gran esfuerzo.

Todo relato de vida es, en el fondo, una búsqueda de sentido y una justificación razonable que confirme o cuestione la trayectoria de vida seguida. El relato de formación del profesor permite recoger el conjunto de acontecimientos, cruce de determinados proyectos y de factores azarosos, que han configurado la vida, junto a la unidad semántica “síntesis de lo heterogéneo” (Ricoeur, 2003), que establece el sujeto al narrar su autobiografía personal y profesional.

La docente habla de sus hijos, de sus padres y sus orígenes; el relato se tiñe de emoción, pero también se imprime de fuerza, la fuerza que da sentido a su vida, la militancia, la elección de las escuelas en donde trabaja, su ideología, el peso de los mandatos, la libertad y la palabra --elementos que conjugan su experiencia personal y profesional.

En este pasaje de la entrevista la profesora nos da pistas para entender la docencia como un trabajo cuya función social se define a partir del entramado de experiencias escolares y extraescolares en donde los docentes en tanto cruzadores de frontera (Bartolomé, 2008; Southwell, 2011) tienden los puentes que habilitan la posibilidad de transmisión del legado histórico y cultural de las generaciones anteriores en diálogo con la cultura en la que se insertan tanto sus estudiantes como ellos mismos. Se podría concluir que la docente reedita las clásicas preguntas ¿Qué?, ¿Para qué? ¿Cómo? centrándose en los problemas del presente, pero valiéndose de las herramientas que le provee la experiencia producto de la amalgama entre su elección por la docencia y su pasión por la Historia.

Ferrarotti (2007) nos habla sobre los enfoques biográficos narrativos como técnicas de escuchar en las que, tanto el narrador como el que dialoga con él en profundidad, experimentan procesos de comunicación, de indagación y conquista de sentido y de profundización en una verdad dialécticamente validada, en los que se requiere en ambos un trabajo reflexivo (para la producción o comprensión del relato) que implica autoconocimiento, identidad y reapropiación crítica de la práctica y de su proyecto futuro. En este sentido el conocimiento de sí mismo y de la propia experiencia es el resultado de una vida examinada, contada y retomada por la reflexión crítica.

El sentir de la experiencia

La entrevista realizada había sido pensada para un tiempo determinado y con un formato establecido, pero el contexto y el relato de la profesora hicieron que cobrara un tiempo y un espacio propio. Ese tiempo fue el que nos tomó a ambas acercarnos, encontrar enlaces y entramar una narración compartida. Partíamos de una profesión en común, ambas profesoras en Historia, veníamos de familias de trabajo, éramos madres y declarábamos formas similares de sentir la escuela. Rápidamente me reconocí y la reconocí. Nos importaba enseñar, pero más sembrar futuro. Nos importa la historia, pero más las personas que acompañamos en su formación y que nos forman constantemente en las instituciones escolares. El espacio ya no fue el café, sino más bien aquellos que compartíamos en común: la facultad, el hogar, la escuela.

Escucharla fue escucharme, fue recordarme, fue ir hacia mi pasado para volver a pensar en este presente y poner en valor su saber y mi saber contruidos a lo largo de nuestra experiencia.

Podría decir que se entramaron biografías y experiencias a partir de nuestras propias narrativas. La descripción del marco metodológico desde el enfoque narrativo en la investigación educativa retoma en forma espiralada historias de vida y biografías profesionales. Las vivencias, tomas de decisiones, formas de hacer y de sentir se construyen de forma compleja a partir de la conciencia de nuestro pasado y su contextualización, lo cual retomamos en cada vuelta de espiral/vida para dar significado y sentido a nuestro presente y proyectar--nos futuro.

A manera de reminiscencia retomamos una y otra vez las preguntas básicas que nos hacemos cada vez que pensamos una clase para nuestros estudiantes: ¿Cómo? ¿Qué y para qué enseñar? Hay en nosotros una imagen del pasado que viene a la memoria y que define a priori qué significa ser docente y ser estudiante. Esa imagen es una construcción intencionada aprendida en la escuela, producto de nuestra escolarización y sostenida por teorías educativas que hasta hoy sobreviven en nuestras aulas y perduran en las formas de enseñar y aprender. Las preguntas casi a--temporales re--significan su validez y su sentido en cada docente que inicia su práctica, en cada contexto en donde la desarrolla y fundamentalmente en la relación que entabla con sus estudiantes, con los conocimientos, los valores, normas y reglas de la sociedad democrática. Educar es hacer crecer y el crecimiento personal llega a su tiempo, que no suele coincidir con el nuestro, pero llega siempre y gracias a la relación y la palabra de quien ha confiado en las capacidades de aquel alumno o alumna. “Enseñamos el amor por lo que enseñamos. Es decir que la experiencia de enseñar y aprender es una experiencia amorosa y nuestros estudiantes, recuerdan aquello que fue enseñado con amor”(Montoya, 2011, p. 67).

Finalmente, entiendo los saberes, las prácticas y experiencias educativas como acontecimientos que se conjugan y enlazan, es decir elementos que narran diferentes vivencias encarnadas en las docentes que se tensionan en momentos de la vida profesional con la vida personal entamando lo heredado, lo que perdura, las nuevas preguntas acerca del quehacer y el ser docente en

contextos complejos en la búsqueda de poder dar cuenta de sentido a lo que hacemos y lo que somos.

Notas

¹En este escrito se ha decidido utilizar para hacer más llevadera la lectura los pronombres los y las para referirnos a las diversas personas que han participado en la investigación. Se aclara que esta decisión no pretende ser excluyente sino meramente operativa.

Referencias

- Alvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M.C. (2010a). Itinerarios de la buena enseñanza a partir de relatos biográficos docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(3). Universidad de Granada. pp. 89--98.
- Alvarez, Z.; Porta, L. y Sarasa, M.C. (2010b). La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorable. *Revista de Educación*, 1. Facultad de Humanidades, UNMDP
- Bartolomé, L. (2008). La Pedagogía crítica y la Educación de los profesores y profesoras: Radicalización del profesorado del futuro. En Peter McLaren y Joe L. Kincheloe (Eds.) *Pedagogía crítica ¿de qué hablamos? ¿dónde estamos?* Graó
- Bertaux, D. (2005). Los Relatos de Vida; Perspectiva etnosociológica. Bellaterra
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On--line Journal]*, 7(4), Art. 12.
- Bolívar Botía, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico--narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (1).
- Calva, S. (2019). *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. Universidad Autónoma de Aguas Calientes
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa en métodos de recolección y análisis de datos. En Denzin N. y Lincoln Y. (comp.) *Manual de Investigación Cualitativo IV*. Gedisa
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1998). Stories to live by: Narrative understandings of school reform. *Curriculum inquiry*, 28(2), 129--162.
- Fenstermacher, G. y Richardson, V. (2005). On making dererminations of quality in teaching. *Teachers College Record*, 107(1). pp. 188--213.
- Ferrarotti, F. (mayo--agosto de 2007). Las historias de vida como método Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales*, 14(44). Universidad Autónoma del Estado de México Toluca.
- McLaren, P y Giroux, H (1998) La formación de los maestros en una esfera contra--pública: notas hacia una redefinición. En *Pedagogía, Identidad y Poder*. Homo Sapiens
- Montoya Ramos M. (2011). Alumbrar el presente: Enseñar teniendo en cuenta a la madre. Brocar
- Ricouer P. (2003). Tiempo y narración, I. Configuración del tiempo en el relato histórico. Siglo XXI
- Rockwell, E. (2011). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós
- Southwell, M. (2011). Docentes: la tarea de cruzar fronteras y tender puentes. Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo. Disponible en www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/ELoo2215.pdf.
- Valles, M. (2002). Entrevistas Cualitativas. En *Cuadernos Metodológicos N° 32*. Centro de Investigaciones Sociológicas
- Velazco, H. y Rada, A. (2006). La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela. Trotta Editorial
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005). Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación acción. Brujas

Gladys Cañueto

Doctora en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación (UNR), Especialista en Docencia Universitaria y Profesora en Historia (UNMDP). Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMDP. Directora del Observatorio de Educación de la Facultad de Humanidades, Co- directora del Grupo de Investigación de Prácticas y Experiencias en Territorios Educativos y Culturales.(GIPETEC). Vicedecana de la Facultad de Humanidades. Miembro del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas,(GIESE), del CIMED, UNMDP. Área de trabajo primordial: se centra en las prácticas educativas y en la investigación educativa.

gcanueto@mdp.edu.ar

Soy Gladys, docente por elección. Mi marco teórico son las pedagogías críticas y desde la investigación educativa centrada en la narrativa biográfica y auto-biográfica me interesa conocer todo lo nuevo que surge y que permite abrirme, reflexionar y significar acciones con sentido, incluyendo lo diverso que acontece y lo que está por-venir. Me encanta trabajar en equipo porque estoy convencida que potencia lo mejor de cada uno. Creo en el aprendizaje con otros y concibo la enseñanza como práctica de vida que nos acerca y nos vuelve comunidad. El Tiempo es mi pre-ocupación actual.

Etnografiar prácticas pedagógicas en la escuela secundaria de Mar del Plata, provincia de Buenos Aires

Gabriela Cadaveira

Introducción

Realizamos una reflexión teórico--metodológica sobre la relevancia que adquiere la perspectiva etnográfica en la investigación educativa, centrándonos en algunos dispositivos pedagógicos de una Escuela de Educación Secundaria (E.E.S.) de la ciudad de Mar del Plata. Hacemos explícitas las diferencias que hay entre las investigaciones realizadas desde la perspectiva etnográfica, dado que asume distintas formas: investigación aplicada; investigación--acción; evaluación; diferenciándose entre sí por los propósitos y sus resultados. Destacamos la perspectiva teórico--epistemológica que sustenta esta idea enfatizando la premisa de la construcción intersubjetiva de conocimiento, apoyada en el reconocimiento de las hipótesis de los sujetos y su carácter reflexivo como parte constitutiva de la realidad social. Partimos del supuesto que las hipótesis de los investigadores, por lo general, no son las mismas que aquellas que los protagonistas sostienen o practican, con lo cual este proceso de investigación necesariamente las pone en relación, y de esa manera produce conocimiento. Definimos el espacio escolar como un lugar donde se entran relaciones sociales, de poder y desigualdad, traccionadas por matrices culturales y pedagógicas que portan cada uno de los actores intervinientes. Sumergirnos en la cotidianeidad de la escuela y del aula, en una configuración cultural¹ con lógicas diversas, supone atender a sus significados destacando de manera central no colocar “lo ajeno” dentro del esquema cultural propio, sino construir, desde y contra los esquemas existentes nuevos esquemas de relaciones dentro del cual se haga comprensible la experiencia cotidiana en su

contexto sociocultural. Por lo tanto, documentar lo no documentado (Rockwell, 2011) permitirá distinguir los sentidos de la práctica pedagógica haciendo inteligible aquello que inicialmente parecía extraño o no se percibía como problema.

Contextualizamos brevemente el momento histórico--político que produjo cambios fundamentales para la E.E.S., a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) en el año 2006. Destacamos los nuevos sentidos que adquiere este nivel educativo desde dos aspectos: por un lado, el nuevo estatuto que se le otorga al estudiante como sujeto de derecho² y por el otro la obligatoriedad, que supone incorporar a sectores de la población que habían tenido un acceso restringido o nulo al mismo.

La escuela secundaria ha atravesado la redefinición de su lugar y sentidos. Los tres propósitos centrales de la “nueva” escuela secundaria remiten a la necesidad de generar acciones destinadas a la:

(...) formación de ciudadanos a través del desarrollo de mecanismos institucionales de democratización y participación; de ofrecer situaciones y experiencias que permitan a los alumnos y las alumnas la adquisición de saberes para continuar sus estudios; y vincular la escuela y el mundo del trabajo a través de una inclusión crítica y transformadora de los alumnos/as en el ámbito productivo. (Diseño Curricular para la educación secundaria 1° Año ESB, 2006, p. 10)

Asimismo, en el documento que enmarca teórica y epistemológicamente la política curricular se especifica la concepción relacional del sujeto pedagógico aclarando que no se va a referir ni al docente ni al alumno por separado, sino al vínculo entre ambos mediado por el currículum. La enseñanza se entiende entonces “como la práctica social de transmisión cultural para favorecer la inserción creativa de los sujetos en las culturas” (Marco General de Política Curricular, 2007, p. 20).

A partir de allí comenzamos a explorar el marco teórico, político y epistemológico de los Diseños Curriculares (DC) (especialmente el Marco General de Política Curricular -- M.G.P.C.) elaborados en la provincia de Buenos Aires e implementados de manera gradual desde el año 2007 al 2012 (de 1^a a 6^a año de la EES). Los Centros de Capacitación, Información e Investigación

(C.I.I.E.) de la provincia ofrecieron a los profesores en actividad – es decir, con cargos / horas cátedra en las E.E.S. --talleres de capacitación y orientación pedagógica para el abordaje de los nuevos diseños, convirtiéndose en espacios de encuentro que orientaron nuestra indagación hacia las propuestas que elaboraban y ponían en marcha en sus aulas. Esta etapa de trabajo a partir de la administración de encuestas y entrevistas, nos permitió conocer las perspectivas de los profesores, las problemáticas que manifestaban tener en las aulas, en las instituciones, sus marcos teóricos pedagógicos y disciplinares, y la necesidad de conservar y multiplicar los espacios de actualización y discusión teórica muy ponderados por todos.

En una fase posterior de nuestras indagaciones, dirigimos la mirada hacia la complejidad de los procesos educativos que se desarrollan al interior de las escuelas. Estos procesos, entendidos de forma productiva--constructiva, suponen considerar que tanto los saberes socialmente relevantes plasmados en los D.C., los libros de texto, las innovaciones pedagógicas, y las estructuras disciplinares, son elementos que entran en el aula siempre mediados por las prácticas y los saberes de los sujetos que ahí se encuentran. Observamos entonces que los profesores en su práctica cotidiana, transforman:

(...) el sentido de la propuesta curricular, adecuándola a las exigencias del grupo; pero nota además que las acciones e intervenciones de los alumnos pueden volver a transformar las actividades propuestas, abriendo espacios para plantear cuestiones no previstas ni por el libro de texto ni por el docente (...) [asimismo] se construyen interpretaciones del texto escrito en la oralidad de la práctica cotidiana. Contrasta las formas en que los maestros orientan la lectura de los textos y describe recursos que los alumnos utilizan para encontrarle sentido a lo que leen. (Rockwell, 2014, p. 10)

La escuela y el aula son los espacios en los cuales se entran los sentidos construidos y producidos por los sujetos que las habitan y transitan; estas experiencias compartidas generan la riqueza vivida en la escuela. El trabajo cotidiano en el aula rara vez es documentado, siendo el enfoque etnográfico una manera de hacerlo visible y audible.

El enfoque etnográfico en la investigación educativa

La etnografía se concibe desde una triple acepción: como método, como texto y como enfoque. Diferenciar sus diversos sentidos permitirá abocarnos a uso en nuestra indagación. Como método de investigación nos referimos al conjunto de instrumentos o técnicas de recolección de experiencias, información, datos (como la observación participante, diferentes tipos de entrevistas, encuestas, ente tantas), y en ocasiones, la residencia prolongada con los sujetos de estudio (este punto es central cuando nos referimos a la tercera acepción). Como texto, remite al producto del trabajo de campo, donde se realiza una descripción detallada de los registros tomados sobre los procesos sociales observados y relevados. Finalmente nos interesa concentrarnos en el enfoque etnográfico que es un tipo de descripción, interpretación que consiste en:

(...) elaborar una representación coherente de lo que piensan y dicen los nativos, de modo que esa descripción no es ni el mundo de los nativos, ni el modo en que ellos lo ven, sino una conclusión interpretativa que elabora el investigador (...) Pero, a diferencia de otros informes, esa conclusión proviene de la articulación entre la elaboración teórica del investigador y su contacto prolongado con los nativos. (Guber, 2011, p. 18)

Esta última acepción es la perspectiva que tomamos para aproximarnos a nuestro objeto de estudio: las prácticas pedagógicas en una E.E.S. La etnografía puede proporcionar un acercamiento a aspectos del quehacer docente diario que no siempre se enuncian en el discurso cotidiano de las propuestas docentes, ni se encuentran codificados en el saber pedagógico. Así, el trabajo etnográfico puede dilucidar las relaciones entre el saber docente y la práctica docente, mostrando las múltiples voces y conocimientos locales que se entrecruzan: los saberes de estudiantes, docentes, padres y otros actores de la escuela, y que producen la construcción de los procesos educativos dentro y fuera de las escuelas.

En este sentido E. Litwin (2012) reflexiona en relación a “considerar la recuperación de los procesos sociales e históricos en los modos de razonamiento humano y el análisis de los contextos donde se lleva a cabo la

tarea educativa” (p. 42), afirmación que acompaña con la preocupación que recupera de Popkewitz en torno a que el

tratamiento aislado del saber disciplinario como la representación de un contenido estable, supone dejar de lado la construcción y las relaciones sociales en los que los individuos se colocan a sí mismos y sitúan su mundo, rechazando la responsabilidad y la autonomía históricas. (Popkewitz en Liwin, 2012, p. 42)

Cabe destacar una de las claves conceptuales del enfoque etnográfico: la cotidianidad escolar, ya que se constituye en un objeto de análisis privilegiado. Al decir de E. Achilli (2009), “se trata de una conceptualización compleja que entendemos como campo de mediación en el que se configuran los procesos socioeducativos permeados por procesos sociourbanos y procesos sociopolíticos” (p.54). Esta perspectiva considera el entramado en los procesos escolares de otros procesos más amplios político--comunitarios (supone distintas escalas y niveles conceptuales), y tiene en cuenta las condiciones sociohistóricas como así también la construcción de significaciones sociales. Concentrarnos en los procesos de "co--construcción cotidiana" (Rockwell, 2018, p.176) de las prácticas y relaciones escolares supone instancias de interacción de diversidad de sujetos (de docentes/estudiantes; docentes/docentes; docentes/directivos; docentes/padres) y que producen subjetividades: de docentes y de estudiantes adolescentes; y a su vez configuran múltiples identidad--es. Visibilizar estos procesos permite captar las dinámicas, los movimientos y los cambios que se producen en esas identificaciones. Observar y comprender los procesos de la vida escolar, su cotidianidad, conlleva integrar actividades que constituyen, desde cada sujeto particular, procesos significativos de reproducción social, apropiación y producción cultural. Así la vida cotidiana abarca gran cantidad de actividades mediante las cuales estudiantes, docentes, padres dan existencia a la escuela dentro de configuraciones culturales que identifica a cada comunidad.

En síntesis, indagar el mundo escolar desde la perspectiva etnográfica resulta la manera de documentar los procesos sociales que se dan al interior de la escuela y en el aula, precisando problemas, resaltando contenidos relevantes y reconstruyendo procesos significativos. Así, los procesos escolares ponen en

escena las contradicciones, conflictos, negociaciones generadas en las luchas – muchas veces implícitas – entre los diferentes intereses, sentidos y legitimaciones que se ponen en juego. La mirada sobre lo cotidiano trastorna la imagen idealizada y cristalizada de los procesos que se analizan y permite el reconocimiento de los sujetos que participan a diario en la construcción de la vida escolar.

Para seguir pensando

En este breve artículo presentamos la postura que signa nuestras indagaciones y nos enfocamos en el aspecto metodológico del trabajo de campo puesto en marcha. En este apartado, quisiéramos articular algunas categorías que nos encontramos profundizando en relación al sentido de la educación y la escuela secundaria. En primer lugar, recuperamos los aportes de H. Arendt (1996), quien expresa que el mundo al cual somos arrojados al nacer nos ofrece formas de habitarlo; es un mundo ya definido por prácticas y experiencias culturales diversas, como por ejemplo un lenguaje que nos inscribe en una cultura y supone códigos de comunicación sedimentados. En ese sentido hablar de educación es hablar de natalidad, de acción y de inserción, pero a la vez, reconocemos la capacidad humana de renovación que se lleva a cabo continuamente a través de la recepción de los recién llegados y de compartir con estos las esferas públicas: escuelas y otros espacios donde se desarrollan prácticas sociales de reproducción, apropiación y producción cultural. La educación es, entonces,

(...) el punto en que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él (...) también mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarnos de sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos para la tarea de renovar un mundo común. (Arendt, 1996, p. 208)

En esta reflexión, H. Arendt sitúa al mundo adulto y lo interpela en relación a la herencia cultural y las nuevas generaciones. Desde esta perspectiva la educación tiene un valor fundamental ya que es un medio a través el cual se

transmite ese legado: ofrecerá a los recién llegados la oportunidad de apropiarse de él, de transformarlo, renovarlo, y emprender algo nuevo.

En segundo lugar, los objetivos y propósitos de la educación según la normativa y los Diseños Curriculares de la provincia de Buenos Aires se definen en estrecha relación a la cultura y a la formación de ciudadanos y ciudadanas activos/as y críticos/as. Nuestra indagación doctoral ha intentado comprender las prácticas pedagógicas que promueven la ciudadanía cultural en las escuelas secundarias y en ese sendero, revisamos nuestras propias concepciones de ciudadanía con el fin de hacer explícitos algunos sentidos que traccionan desde la escuela sarmientina hasta hace unas décadas atrás, dado que aquella no contemplaba las diferencias culturales en las cuales actuamos. En este sentido, retomamos los aportes del antropólogo estadounidense Renato Rosaldo, quien afirma con preocupación que “debemos desnudarnos de nuestra cultura, para pasar a ser ciudadanos” (en McLaren, 1997, p. 248). Estas identidades formales (las que nos inscriben en una sociedad a través de un documento: D.N.I., pasaporte, cualquier sea) dan la ilusión de una identidad a la vez que borran la diferencia; por ello Rosaldo (2000) propone la categoría ciudadanía cultural a partir de la cual se reconozca el sentido de pertenencia y la reivindicación de derechos en el sentido substancial y no solo formal. La ciudadanía cultural no se sostiene mediante actos jurídicos, sino que se experimenta a través del derecho a la igualdad en la afirmación de la diferencia, dando a conocer las aspiraciones legítimas de los grupos subordinados. Los aportes de esta autor son retomados por la antropóloga mexicana R. Reguillo (2008) quien sostiene que la categoría de ciudadanía cultural es fundamental para redefinir al sujeto juvenil como sujeto de derecho, reconociéndoles no sólo como ciudadanas y ciudadanos desde un status formal (político institucionalizado), sino también como grupo subordinado con prácticas culturales distintivas, que los visibilice, valore y habilite a la reivindicación y expansión de sus derechos de manera substancial.

Notas

¹Es interesante recuperar una síntesis de las definiciones de “cultura” como conjunto interrelacionado de códigos de significación, históricamente constituidos, compartidos por un grupo social, que hacen posible la identificación, la comunicación y la interacción, es decir, se trata del bagaje simbólico que se manifiesta en los mensajes y en la acción, en cada intercambio, mediante los cuales, miembros de grupos sociales se piensan y se representan a sí mismos, a su contexto social inmediato y al mundo que los rodea. Las contribuciones realizadas por A. Grimson parten de las ideas precedentes, pero van más allá, permitiéndonos pensar las *desigualdades, la historia y el poder* dentro de cada cultura y entre las culturas, a partir de la noción de *configuraciones culturales*, enfatiza tanto la *heterogeneidad* que las caracteriza como el hecho de que éstas se encuentran, en cada contexto, articuladas de un modo específico (2011:28).

²La Ley Nacional 26061/05 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) cambia en 180° la concepción de NNA de la Ley de Patronato derogada (bajo la cual eran considerados objeto del mismo hasta la mayoría de edad), el estatuto de *sujeto de derecho* les otorga el ejercicio de la ciudadanía desde su nacimiento -- fundamentalmente a ser oídos y que su opinión sea tenida en cuenta.

Referencias

- Achilli, E. (2009). *Escuela. Familia y desigualdad social: una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde Libros
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península
- Dirección General de Cultura y Educación (2006). *Diseño Curricular para la educación secundaria 1° Año ESB*. La Plata. Provincia de Buenos Aires
- Dirección General de Cultura y Educación (2007). *Marco General de Política Curricular*. La Plata. Provincia de Buenos Aires
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Siglo XXI
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. S. XXI
- Ley de Educación Nacional N° 26.206. 2006
- Litwin, E. (2012). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora*. Paidós
- Reguillo, R. (2008). *Instituciones desafiadas. Subjetividades juveniles: territorios en reconfiguración*. En Tenti Fanfani Emilio (comp.). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. ONU. Siglo XXI
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós
- Rockwell, E. (coord.) (2014). *La escuela cotidiana*. Fondo de cultura económica
- Rockwell, E. (2018). *Tres planos para el estudio de las culturas escolares*. En Arata, N. et al (comp.) *Vivir entre escuelas. Relatos y experiencias. Antología esencial*. CABA. CLACSO
- Rosaldo, R. (2000). *La pertenencia no es un lujo: Procesos de ciudadanía cultural dentro de una sociedad multicultural*. Desacatos, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social

Gabriela C. Cadaveira

Doctora en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación (UNR), Especialista en Docencia Universtaria (UNMDP), Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y TIC (MEN- RM N° 2604/13) y Licenciada en Ciencias Antropológicas (UBA). Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMDP. Integrante del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas y del Grupo de Investigación de Prácticas y Experiencias en Territorios Educativos y Culturales. Directora del proyecto de extensión “El gusto es mío! Agroecología, alternativas al modelo dominante: promoción de una alimentación sana, segura y soberana desde pequeñas y medianas unidades productoras agroecológicas del Partido de General Pueyrredón” de la Facultad de Humanidades, UNMDP. Miembro del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales del CIMEd, UNMDP. Su área de trabajo primordial se centra en las pedagogías y la investigación educativa.

gcadaveira@mdp.edu.ar

Más allá de la breve descripción de mi recorrido académico, también me define la defensa por la educación pública en todos sus niveles y un interés especial por la pedagogía en términos amplios, que incluyen experiencias no escolarizadas, es decir, la educación popular o la educación social que atraviesan y redefinen toda la educación. Hago más las palabras de Paulo Freire en Pedagogía de la Esperanza (2005) ya que me resulta un norte para seguir:

“No soy esperanzada por pura terquedad, sino por imperativo existencial e histórica. Esto no quiere decir, sin embargo, que porque soy esperanzada atribuya a mi esperanza el poder de transformar la realidad, y convencida de eso me lance al embate sin tomar en consideración los datos concretos, materiales, afirmando que con mi esperanza basta. Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua incontaminada” (p.24).

La reforma educativa en la década de 1990 y la educación técnica bonaerense. Narrativas (auto) biográficas de docentes jubiladxs de escuelas secundarias técnicas del Municipio de Florencio Varela, provincia de Buenos Aires

Lidia Quintana

Introducción

La escuela técnica argentina ha sido pensada dentro un entramado complejo que la sitúa como un campo de formación específico relacionado con el mundo del trabajo (Aguerrondo, 2006; Gallart, 2006). Fuertemente enlazada a tradiciones modernas --tanto en sus dimensiones institucionales como organizativas--la recordada Escuela industrial ha dado paso desde fines del siglo XX a la Escuela técnica de la época menemista (1993) y a la Nueva Escuela Técnica desde la Ley Nacional de Educación Técnica (2005), que ya ha cumplido quince años de sanción y cumplimiento. Cada una de estas etapas ha dejado su impronta en lugares, nombres, experiencias y legados que resulta necesario resignificar en tanto permiten interpretar los alcances y las limitaciones de las políticas públicas dentro del universo escolar tan particular de la modalidad técnico--profesional.

Los abordajes teóricos rescatan las causas de la implementación de la Reforma Educativa y realizan un balance provisorio de sus resultados desde la mirada del Estado como actor principal, promotor de su aplicación (Puiggrós, 1994; Filmus, 2003; Filmus y Kaplan, 2001; Terigi, 1996, 2004, 2007; Tiramonti, 2001, 2004; Olmos, 2008). Sin embargo, existen pocas producciones que se focalicen en la incidencia de la Reforma dentro de las escuelas técnicas (Gallart,

1985, 2003, 2004, 2006; Olmos, 2008; Gómez Orsini, 2015). No obstante, sus huellas están aún presentes en aquellxs docentes que transitaron sus prácticas cotidianas al interior de las aulas y que tienen mucho por decir (nos).

En este trabajo proponemos interpretar las resonancias que ha tenido la reforma educativa argentina de la década del 90 en el nivel secundario técnico-profesional en las escuelas públicas desde las narrativas (auto) biográficas de profesorxs jubiladxs del Municipio de Florencio Varela que han ejercido la docencia durante dicha etapa. Es muy importante rescatar sus voces y sus subjetividades marcadas por la materialización de una Reforma en la cual fueron protagonistas, afectaron y fueron afectadxs por esa política educativa. Recorrer la historia de la Escuela Técnica permite contextualizar la trama compleja que caracterizó al período neoliberal cuando la multiplicidad de conflictos, actorxs y procesos en juego intervinieron en el desarrollo y efectivo (no) logro de los objetivos perseguidos por la Ley Federal de Educación (1993). A esto se suma la escala de análisis territorial que se focaliza en dos de las primeras escuelas técnicas del Municipio de Florencio Varela.

Se adopta una perspectiva cualitativa e interpretativa (Denzin, 2008; Denzin y Lincoln, 2015) desde un enfoque biográfico--narrativo (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Bolívar, 2016; Porta y Yedaide, 2015; Porta y Aguirre, 2018; Souza, 2020) a fin de dar visibilidad y voces a las experiencias vividas y compartidas durante una etapa considerada crucial para las escuelas técnicas y más aún dentro de la región. De esta forma, se busca lograr una aproximación a las interpretaciones que lxs propixs actorxs-- sujetxs de los procesos de enseñanza y aprendizaje han construido y/o construyen acerca de la Reforma en relación con múltiples aristas (reordenamiento curricular, tradición técnica, cultura institucional, entre otras) además de bucear en sus emociones, sus estrategias de adaptación y/o resistencia, los conflictos encarnados en sus cotidianos dentro de las aulas y los talleres y que no quedaron escritos en las normativas ni en otros registros.

La posibilidad de recuperar en sus relatos las memorias, los recuerdos y las vivencias compartidas amplía el horizonte de investigación acerca de la incidencia de las políticas públicas orientadas hacia la modalidad técnica. A su vez, nos pueden aportar claves para entender la diversidad de respuestas, de

estrategias y modos de rechazo, apropiación, adaptación y/o innovación desde la visión territorial --en este caso de análisis-- dentro de una localidad comprometida por las problemáticas socio--económicas características del conurbano bonaerense y donde los modos de enseñar desde el nivel técnico asumen ciertas particularidades locales y regionales aún en la actualidad.

El distrito de Florencio Varela forma parte del tercer cordón del conurbano de la provincia de Buenos Aires y es --aún hoy-- una localidad fuertemente condicionada por limitaciones económicas (donde predominan pymes, áreas frutihortícolas y zona administrativa municipal). La primera escuela técnica nació en 1974 como Escuela Nacional de Educación Técnica (ENET) Nro. 1 “Don Luis Piedrabuena” bajo el lema “Formando técnicos y ciudadanos de Bien” con una fuerte matriz de la vieja escuela industrial de la década de los años sesenta. Está ubicada en la zona de Bosques, en el barrio Ricardo Rojas. La ENET Nro. 2 “Pedro Eugenio Aramburu” nació a principios de los años ochenta y está ubicada en el barrio 9 de Julio, más cercana al centro de la localidad y comparte similares rasgos de identidad institucional ligada a la formación técnico--laboral.

Las narrativas de docentes jubiladxs que protagonizaron este período (1994 a 2004) nos permiten analizar e interpretar las incidencias de dichas políticas desde sus posicionamientos éticos, políticos y pedagógicos. Sus aportes enriquecen la construcción de otros relatos posibles --mediados por el tiempo y la experiencia acumulada-- para complejizar las resignificaciones de dicha política mucho más allá de las consideraciones estadísticas, normativas o curriculares. Esta propuesta intenta desplegar aproximaciones a un universo educativo con un perfil propio, donde escuchamos a docentes técnicos jubiladxs decir “Resistimos el desguace de la escuela industrial”, “somos resilientes del neoliberalismo educativo”, “se inventaron materias para sobrevivir” o “cuiden su lugar en la escuela porque afuera no hay trabajo” impulsan esta iniciativa dentro del enfoque (auto) biográfico. Porque muchas voces de la Escuela Técnica tienen mucho por narrar...

Problema

La articulación compleja y conflictiva de políticas públicas reformadoras en su traducción práctica dentro de los distintos niveles del sistema educativo argentino, específicamente en el nivel técnico en una localidad del conurbano bonaerense (Florencio Varela). La pregunta general que guía la propuesta es: ¿Qué incidencias tuvo la implementación de la reforma educativa en las escuelas técnicas durante la década de los años 90 desde las experiencias (auto) biográficas de docentes jubiladxs en el conurbano bonaerense?

Objetivo

Interpretar las incidencias que ha tenido la reforma educativa argentina de la década de 1990 en el nivel secundario técnico--profesional en las escuelas públicas a partir de las narrativas (auto) biográficas de docentes jubiladxs del Municipio de Florencia Varela que han ejercido la docencia durante dicho período.

Marco teórico y estado del arte

Los años ochenta del siglo pasado fueron definidos en palabras de Norberto González, Secretario Ejecutivo de la CEPAL (1985--1987), como la “década perdida” para América Latina¹. Este período se caracterizó, en líneas generales, por el descenso de las tasas de inversión, el endeudamiento externo, la desigual distribución de la riqueza con un consenso sobre la crisis del Estado benefactor por parte de diversos sectores económicos señalando su poca capacidad de sostener la gobernabilidad. En el plano socioeconómico, la vulnerabilidad de amplios sectores y del mercado interno de los Estados delimitaba la capacidad política de las débiles democracias postdictatoriales que afrontaban dificultades graves en un ciclo de reconstrucción tras la etapa de golpes institucionales de las décadas anteriores.

Comenzaron a insinuarse las tendencias cuestionadoras hacia el rol activo del Estado en las esferas económica y social subrayando su ineficacia e inadecuación frente a las emergentes tendencias globalizadoras que perfilaron un Estado postsocial (Filmus, 2003). El proceso de desmantelamiento del modelo societal de integración --que derivó en la crisis hiperinflacionaria-- sentó las bases para el consenso neoliberal (Cavarozzi, 1997; Svampa, 2005). Este “Nuevo Orden Neoliberal” (Svampa, 2005) relacionó políticas de los sectores

dominantes en alianza con un gobierno de origen peronista en nuestro país. Así el período del llamado Menemismo (1989--1999) implicó la reestructuración del Estado basado en la búsqueda de la reducción del gasto público, los procesos de descentralización (entre ellos en el campo educativo) generando la conformación de una nueva matriz social de modernización excluyente (Svampa, 2005). Esto implicaba que la matriz estatal se caracterizó por el patrimonialismo (privatizaciones), asistencialismo y reforzamiento del sistema represivo institucional junto a la desindustrialización, el cambio de modelo agrario, el aumento del desempleo, la informalidad laboral, la profundización de las asimetrías regionales y la nueva cartografía de los countries junto a las villas y asentamientos. Para Svampa (2005) se agudizan las consecuencias de los procesos de des--colectivización y las transformaciones de la subjetividad de los sectores populares con el pasaje hacia la informalidad laboral, la pauperización acelerada, la inestabilidad de las trayectorias laborales incluidas la profesión docente.

La década del noventa también es el período de emergencia de formas de resistencia y supervivencia de amplios sectores que iban quedando al margen del nuevo sistema imperante (sindicatos históricos, movimientos piqueteros, Marcha Federal docente, Carpa Blanca docente, movilizaciones de diversos grupos sociales). Así van quedando invisibilizados amplios sectores debilitados en sus formas tradicionales de representatividad política y van surgiendo diversas tramas de resistencia ante la caída social.

En el plano educativo, las huellas profundas del Terrorismo de Estado (1976-1983) dejaron secuelas tras la política de disciplinamiento, la censura de todas las formas de expresión, las desapariciones de referentes y estudiantes, las llamadas listas negras, las suspensiones y otras formas de coerción propias de un Estado Autoritario (Tedesco, et. al., 1986; Rigal, 2004).

Tras el retorno a la normalidad institucional (1983), el programa educativo alfonsinista se basó en la recuperación del sistema para su institucionalización democrática buscando extender sus beneficios a los sectores sociales que hasta ese momento “habían sido discriminados negativamente por los gobiernos autoritarios, y por otro, modificar los patrones socializadores de las escuelas a

favor de la conformación de una identidad ciudadana compatible con los valores del liberalismo político y de un orden democrático” (Tiramonti, 2004).

El discurso educativo posterior, durante los noventa, intensificó la idea de modernización atada al imperio de la globalización. Se buscaba no solo cuestionar al Estado benefactor por ineficaz sino modificar “la ingeniería estado céntrica que construyó la modernidad y ampliar los espacios sociales organizados por el mercado” (Tiramonti, 2004, p. 80). Es decir, se focalizó en el mercado el papel de agente dinamizador y transformador con la contrapartida del Estado evaluador y compensador de las carencias desplazándose tanto la preocupación por la formación ciudadana como la formación para el trabajo (pilar básico este último de la matriz identitaria de la escuela técnica).

En esta línea, se resignificaron las habilidades formadoras de la escuela; se pasaron de los contenidos a las competencias reversibles porque eran compatibles tanto para competir en el mercado de trabajo como para el ejercicio de la ciudadanía. Se pasa de la dimensión nacional hacia el desarrollo de una ciudadanía que aspiraba al cosmopolitismo. Este cambio tan abrupto no era sólo discursivo, sino que implica una mirada totalmente diferente hacia las prácticas cotidianas dentro de los ámbitos escolarizados y sobre todo dentro de las particularidades de las escuelas industriales. La tradición de la escuela industrial se perfiló como discontinua dentro de esta nueva matriz donde las necesidades de una nueva modernización seguían las pautas del mercado de modo imperante. Esta nueva ciudadanía expresaba la relación entre democracia, educación y mercado. El Estado reformó el sistema educativo (plasmada en la Ley Federal de Educación Nro.24.195) bajo principios de eficiencia, eficacia y competitividad introducidas en el ámbito escolarizado modificando el patrón socializador inclusivo. De esta forma aparecen nuevos componentes como la reconfiguración curricular, la descalificación docente y el control tecnocrático junto a la aparición de un nuevo sujeto discursivo --“el necesitado”-- los cuales hicieron a la construcción de un nuevo orden relacional desplazando otros sentidos como la defensa de los derechos o la discusión pública sobre la educación (Filmus, 1996; Braslavsky, 1999; Tiramonti, 2000; Puiggrós, 2003; Rigal, 2004; Tedesco, 2004; Svampa, 2005; Terigi, 2007).

En el caso de las escuelas industriales resulta importante mencionar, dentro de este contexto, la creación del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) a principios del siglo XX. El CONET se constituyó en el organismo centralizador de las decisiones relativas al nivel porque todas las escuelas técnicas dependían de sus decisiones hasta que la Ley de Transferencia Educativa (1993) determinó la descentralización total del sistema educativo pasando su responsabilidad a manos de las provincias. De esta forma se generó un mapa diverso en cuanto a organización, administración, planificación curricular y sostenimiento económico de los distintos niveles. La escuela secundaria no era obligatoria y así cada provincia quedó librada a sus propios recursos a los fines de sostener la educación dentro de sus territorios. Por lo tanto, el CONET fue limitándose en sus capacidades y posibilidades de acción.

A nivel organizacional, las escuelas secundarias debieron implementar la llamada Educación Polimodal (con seis modalidades) entre ellas la modalidad de “Producción de Bienes y Servicios” como modificación de objetivos, contenidos y recursos de las escuelas industriales. La caja curricular fue modificada generándose multiplicidad de alternativas, muchas veces desarraigadas de la comunidad donde las escuelas técnicas estaban insertadas. La falta de recursos y de acompañamiento pedagógico fue evidente durante los años de aplicación de la Ley (Gallart, 2003, 2004, 2006; Rigal, 2004; Tiramonti, 2004).

En relación a las políticas educativas contamos con una línea focalizada en el modo en que el Estado delinea, desarrolla, propone y/o impone sus políticas públicas en diversos contextos y con finalidades determinadas. Distintos autores abordan de manera crítica dichas políticas identificando los modos en que las propuestas son puestas en cuestión y registrando el enfrentamiento con otros actores en torno al control de los sentidos asignados a la educación pública (Filmus, 1996; Puiggrós, 1996, 1998; Tedesco, 2005, Tiramonti, 2000; Rigal, 2004; Olmos, 2008). Otras líneas profundizan los discursos pedagógicos que circulan en las propuestas, en las normativas tanto como en las políticas de formación docente y en el cotidiano escolar. Se enmarcan dichos discursos dentro de contextos institucionales para comprender la naturaleza de las estructuras relacionadas especialmente considerando el aparato ideológico de

Estado (Althusser, 1971). A modo de síntesis, las investigaciones se centralizan en el rol del Estado como generador de políticas públicas en educación dentro de una escala macrosocial.

Otra línea --poco desarrollada en profundidad-- aborda aquellas estrategias adoptadas por lxs docentes y otros actores del sistema educativo en sus narrativas acerca de etapas de conflicto y de latencia (Weinberg, 1967; Gallart, 2006; Gómez Orsini, 2015). Comprender esa complejidad implica abordar las luchas simbólicas en las que lxs actorxs desarrollan estrategias a fin de imponer sus propuestas o lograr consenso social y político respecto de su propia visión del sistema educativo y del papel de la educación o bien para colocar en la agenda pública su definición de los problemas educativos, sus prioridades y las vías de solución (Suárez, 2011).

Marco metodológico: dimensiones ontológica y epistemológica de la propuesta

La propuesta se focaliza en los contenidos de las políticas públicas desplegadas en educación durante la década de los años 90 en relación a las experiencias atravesadas por docentes jubiladxs que protagonizaron su puesta en marcha concreta en el territorio y dentro de las instituciones educativas. Se indagan desde las voces y los testimonios de docentes y directivxs en ejercicio durante el período 1983 a 2003. El recorte temporal brinda una perspectiva de análisis histórico previo, durante y posterior a la implementación de la Ley Federal de Educación y todas las normativas que modificaron la estructura organizativa, curricular y socio--comunitaria de la enseñanza en el nivel técnico para reconocer los posicionamientos, las afectaciones, el despliegue de formas de pensar --de sentir-- de actuar de esos docentes que vivieron formas distintas de “vivir y enseñar como técnicos” a fin de cartografiar este período tan desestabilizador para estxs docentes.

A fin de recuperar desde las narrativas auto (biográficas) las voces de lxs actorxs institucionales al interior de las aulas y el taller se seleccionan narrativas de docentes y algunos directivos (hoy jubiladxs) que ejercieron su profesión durante el período señalado. En el universo de análisis, estos referentes son importantes teniendo en cuenta un posicionamiento desde la mirada del actor, donde se considera fundamental rescatar las voces de lxs protagonistas de

procesos complejos, dinámicos y de profunda transformación de hábitos, prácticas y acciones. La posición epistemológica sustentada tiene sus basamentos en la teoría social crítica que problematiza el rol del Estado y visibiliza formas de resistencia, consenso o variabilidad de prácticas y respuestas junto a acciones conscientes de lxs sujetxs con toda la carga de agencia social donde se reconocen las posibilidades diversas de respuesta de lxs sujetxs frente a sus circunstancias.

Acerca de la estrategia general y los instrumentos de investigación

Las narrativas (auto) biográficas constituirán la base para interpretar las incidencias que el despliegue de las políticas públicas --durante la etapa neoliberal-- ha tenido en las instituciones como en sus propias subjetividades. Se trabaja en una primera etapa en la indagación, relevamiento y análisis documental de la normativa que fundamenta los principios y contenidos de la Reforma Educativa desde la Ley Federal de Educación, las diversas leyes, resoluciones y documentación variada con especial énfasis en aquellas relacionadas con la reorganización de la modalidad técnica, resoluciones, circulares, informes estadísticos, notas, registros de inspección escolar distrital del nivel, informes, etc. Las fuentes documentales son consultadas en diversos repositorios (archivos, bibliotecas, hemerotecas, escuelas técnicas, virtualidad). Estas fuentes permitirán contextualizar el tema dentro de una etapa histórica particularmente sensible en la región y en nuestro país y, a su vez, entender el encuadre general de las políticas públicas desplegadas en materia educativa (desde las dimensiones político--pedagógicas y curriculares).

En una segunda etapa se identifican a docentes y directivos y/o inspectores (en la medida de lo posible) que reúnen como criterio de selección ser actualmente jubiladxs que transitaron su ejercicio profesional (como docentes en materias teóricas o en taller) durante el período de vigencia de la LFE en las dos primeras escuelas técnicas del distrito de Florencio Varela, que expresan su participación de modo voluntario. Se registran las estrategias y experiencias en un diario o bitácora a los fines de construir la memoria de las experiencias de indagación, consignar los datos aportados, la búsqueda de informantes claves y referentes que puedan dar cuenta del período a investigar al igual que todo

detalle del itinerario de indagación propuesto junto a las propias reflexiones y afectaciones. Actualmente se está trabajando en una autobiografía sobre el propio recorrido dentro de la modalidad técnica en los años ochenta y en los años 2014--2017 como representante gremial de AMET (Asociación de Magisterio de Enseñanza Técnica) de la provincia de Buenos Aires en una comisión de titularización con otros gremios en Tribunales de Clasificación en la Dirección General de Cultura y Educación.

Por ello se inició una etapa de entrevistas informales con dos docentes jubilados que manifestaron su voluntad de participar de la experiencia. Además, se propició un acercamiento a las dos escuelas técnicas para rastrear posibles marcas de esa etapa neoliberal con charlas informales con referentes, toma de algunos registros fotográficos y consulta de documentos institucionales.

En la tercera etapa se elaboran los guiones de entrevistas y, posteriormente, se realizan las entrevistas en profundidad al grupo seleccionado según criterios descritos mediante instrumentos de registro sonoro (grabación), gráfico (fotografía), filmico (videgrabación) y escrito. Se realizan entrevistas estandarizadas programadas o abiertas con análisis y ajustes según el desarrollo del trabajo de campo además de grupos focales (Vasilachis y otros, 1992; Bolívar A. Domingo J. Fernández Cruz, M., 2001; Denzin, N y Lincoln, 2008; Porta, L. y Yedaide, M; 2015; Bolívar, 2016; de Souza, C., 2020).

En la cuarta etapa se lleva adelante la desgrabación de las entrevistas y materiales del trabajo en grupos focales, el procesamiento de la información, el análisis de los datos con registro de borradores que den cuenta del avance del proceso (Bolívar A. Domingo J. Fernández Cruz, M.: 2001; Yuni, 2006; Denzin y Lincoln, 2013, Denzin, 2017), contraste de documentación oficial con material cualitativo procedente de dichas narrativas (auto) biográficas a los fines de entramar/ contrastar con las voces y experiencias de lxs sujetxs dentro de los territorios hasta el momento de la cristalización. Se busca analizar los posicionamientos ético--político--pedagógicos de lxs docentes de las escuelas mencionadas y las tensiones y potencialidades que la reforma produjo en términos institucionales, didácticos, pedagógicos y biográficos hacia el interior de las escuelas y en la práctica misma de dichxs docentes jubiladxs en un constante amasado de narrativas, experiencias de la doctoranda durante las

dinámicas junto al marco conceptual y metodológico sustentado. El informe final plasmará un documento a los fines de comunicar los resultados del proceso de investigación.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2006). *Educación en la Argentina, ¿Qué paso en los `90?* Papers
- Althusser, L. (1971). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Destino
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfica--narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla
- Bolívar, A. (2016). Conjugar lo personal y lo político en la investigación (auto) biográfica: Nuevas dimensiones en la política educativa. *Revista Internacional de Educación Superior*, 2(2). pp. 341--365
- Braslavsky, C. (1999). *Rehaciendo escuelas: hacia un nuevo paradigma educativo en la educación latinoamericana*. Santillana
- Cavarozzi, M. (1997). *Autoritarismo y Democracia. La transición del Estado al Mercado en la Argentina (1955 – 1996)*. Ariel Chartier
- CEPAL (1996). *América Latina quince años después (1980--1996) De la década perdida a la transformación económica*. FCE
- Denzin, N. y Lincoln, I. (comps.). (2008). *Manual de Investigación Cualitativa. Paradigmas y perspectivas en disputa*. Gedisa
- Denzin, N. y Lincoln, I. (2013). *Estrategias de Investigación Cualitativas*. Gedisa
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2015). *Manual de investigación cualitativa, IV: métodos de recolección y análisis de datos*. Gedisa
- Denzin, N. (2017). Autoetnografía Interpretativa. *Investigación cualitativa* 2(1), pp. 81--90.
- Filmus, D. (comp) (2003). *Los noventa: política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*. EUDEBA-- FLACSO
- Filmus, D., Kaplan, C., Miranda, A. y Morgade, G. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela y Mercado de trabajo en épocas de globalización*. Santillana
- Gallart, M. (1985). *La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: las escuelas técnicas y el mundo del trabajo*. CENEP
- Gallart, M. (2003). La reforma de la educación técnica en la Argentina durante los años noventa. Modelos, alcance de la implementación y balance actual. En: *Tendencias de la educación técnica en América Latina. Estudios de caso en Argentina y Chile*. IIPE-- UNESCO
- Gallart, M. (2004). *La gestión de la innovación en tiempos de reforma y crisis: la institución escolar secundaria*. Informe no publicado, presentado a la Fundación Ford
- Gallart, M. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina*. OIT/Cintefor
- Gómez Orsini, L. (2015). *Bases y estadísticas para educación técnico profesional del siglo XXI*. Eudecor
- Ley Federal de Educación N° 24.195/1993
- Olmos, L. (2008). Educación política en contexto. Veinticinco años de Reformas Educativas en Argentina.
- Porta, L. y Yedaide, M. M. (2015). La investigación biográfico--narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Revista Sophia* (2).
- Porta, L. y Aguirre, J. (2018). Usina de experiencias: políticas públicas, formación docente y Polos de Desarrollo desde las narrativas de los gestores del proyecto. *Revista del IICE*
- Puigrós, A. (1994). *Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina*. Paidós
- Puigrós, A. (1996). *La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo*. Galerna

- Puiggrós, A. (1998). *¿Qué paso en la Educación Argentina? Desde la Conquista hasta el menemismo*. Kapelusz
- Puiggrós, A. (2003). *¿Qué paso en la Educación Argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna
- Rigal, L. (2004). *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina dentro del marco latinoamericano*. Miño y Dávila
- Souza, E. (2020). Investigación (auto) biográfica como acontecimiento: diálogos epistémico--metodológicos. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3)
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Taurus
- Tedesco, J. C. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1880--1945)*. Taurus
- Tedesco, J.C. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 34, (123) pp. 555--572.
- Tedesco, J.C. (2005). *Las reformas educativas en los países del Cono Sur: un balance crítico*. CLACSO
- Terigi, F. (1996). Aportes para el debate curricular. Notas para otro análisis en la política curricular en la Argentina. *Novedades Educativas*, (8)66.
- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Paidós
- Terigi, F (2007). Cuatro concepciones sobre el planeamiento educativo en la reforma educativa argentina de los noventa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15 (10)
- Tiramonti, G. (2001). *Modernización educativa de los '90 ¿el fin de la ilusión emancipadora?* FLACSO
- Tiramonti, G (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. FLACSO
- Vasilachis de Gialdino, I. y otros (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas técnico -- epistemológicos*. Centro Editor de América Latina
- Weinberg, D. (1967). *La enseñanza técnica industrial en la Argentina 1936--1965*. Instituto Torcuato Di Tella. Centro de Investigaciones Económicas
- Yuni, J. y Urbano, C. (2006). *Investigación Etnográfica. Investigación--Acción*. Brujas

Lidia Quintana

Doctoranda en Educación. Magíster en Investigación Educativa con mención Socioantropológica (UN Córdoba). Maestranda en Tecnología Educativa (UAI). Docente jubilada de niveles de Educación Secundario y Terciario en Florencio Varela y Quilmes. Tutora en Tramo virtual en Formación Docente para Universitarios y Técnicos Superiores (UTN Facultad Regional Avellaneda). Integrante del Observatorio Educativo de Florencio Varela (OEFV); integrante de la Asociación Regional de Desarrollo Empresario (ARDE) de Quilmes y del Colectivo “Memoria Varelese” de Florencio Varela. Miembro de la Red de Investigación Participativa para la Renovación Curricular (RedIPARC) y de la Sociedad Argentina De Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAIEHE). Su área de trabajo gira alrededor de las relaciones entre memoria social, historia reciente y pedagogía de la memoria; en la investigación educativa y en las didácticas renovadas.

lidialaprofes@gmail.com

Me apasiona investigar sobre las dinámicas sociales, me interesa el devenir educativo en contextos tan cambiantes y me siento comprometida con el deber de memoria del Nunca Más y de las memorias pedagógicas porque considero que en las aulas se juegan futuros posibles. También mi compromiso vital se ve convocado por las injusticias, los dolores sociales y ambientales a los que debemos responder con creatividad, políticas públicas e investigaciones más sensibles.

De la credencial educativa al itinerario biográfico. Mixturas metodológicas de una investigación posdoctoral sobre la formación de posgrado en docentes de la UNMDP

Jonathan Aguirre

Luis Porta

Mariana Foutel

De la credencial educativa al itinerario biográfico. Pistas teórico--conceptuales en torno a la formación de posgrado y la profesión académica argentina

La formación de posgrado argentina y su desarrollo en los últimos años se configuran en un elemento central a la hora de comprender las particularidades que asume el propio campo de estudios sobre Educación Superior y, específicamente, el de la profesión académica nacional. Tanto los estudios postgraduales de tipo profesionalista, cuyo objetivo es profundizar la formación de quienes se desempeñan en sus profesiones liberales en el mercado de trabajo, como los estudios que apuntan a la formación academicista desplegada en las universidades argentinas se presentan como objetos de estudios potentes para el amplio campo de la Educación Superior nacional siendo abordados desde múltiples constelaciones investigativas. Una de ellas, trabajada en nuestra indagación posdoctoral, se orienta a analizar la formación de posgrado a partir de sus vínculos con la profesión académica, puesto que “el requisito de posesión de esa titulación se vuelve cada vez más necesario para acceder a determinados campos profesionales, principalmente para el ingreso a las diversas formas de la carrera académica y de investigación” (Unzue y Rovelli, 2020, p. 38).

Desde una mirada sociológica (Barsky, 1997; Barsky y Dávila, 2004; Dávila, 2012; Fuentes, 2016; De la Fare y Rovelli, 2019; Nosiglia y Fuksman, 2020; Araujo y Walker, 2020, Melendes y Yuni, 2017), el entramado que se configura entre formación de posgrado y profesión permite considerar en qué medida los académicos han accedido al nivel de estudios posgraduales, las condiciones laborales asociadas, los aspectos relacionados con la gestión, la investigación y la docencia así como otros nuevos aspectos emergentes y transversales como la internacionalización, la evaluación de la actividad, la respuesta a demandas sociales y profesionales, e incluso las ligaciones y condicionamientos propio de los dispositivos credencialistas inscriptos en el campo académico particular en que se desempeña cada estudiante del posgrado (Bourdieu, 2012).

En esta línea, una docente e investigadora de la UNMDP entrevistada en nuestra investigación sostenía que

(...) estar inscripto en un posgrado, estar cursando algún curso, tener un grado académico...te posiciona, no te garantiza el acceso, pero si claramente te posiciona en mejores condiciones de ingresar al sistema como docente investigador de la unidad académica. La verdad es que es muy frecuente...los estudios de posgrado te dan un hándicap para pertenecer. Hace 20 o 30 años quizás no, pero ahora si no acreditas posgrados es complejo consolidarse en la profesión. (Liliana, comunicación personal, 5 de abril 2021)

En efecto, si bien es cierto que la formación de posgrado y el acceso a la credencial educativa cuaternaria no es una condición suficiente para acceder a determinados espacios y posiciones dentro del “campo académico” (Bourdieu, 2003, p.121), el hecho de acumular dicho capital educativo --material y simbólico-- se vuelve un elemento necesario en vistas a iniciar y/o consolidar la carrera universitaria al tiempo que posibilita mejores opciones relativas a la “extensión de la diversidad y de la calidad de las relaciones sociales universitariamente rentables” (Bourdieu, 2012, p. 188).

La credencial de posgrado, desde estas coordenadas interpretativas, no garantiza el acceso a posiciones de privilegio, en cuanto a cargos, dedicaciones y gestión universitaria, pero sí se configura en un elemento necesario para disputar dichos lugares y posiciones académicas:

(...) la credencial otorgada por el título de posgrado, en especial el doctorado, en la región, a partir de la década de 1990 fue

convirtiéndose en un capital simbólico cada vez más valorado, ya sea como requisito legal excluyente para el acceso a determinadas posiciones o como criterio de distinción en el campo de la Educación Superior. (Araujo y Walker, 2020, p.14--15)

Asimismo, desde una mirada sistémica, las especializaciones, maestrías y doctorados tienden a asegurar la propiedad del capital cultural en manos de quienes los poseen (Bourdieu, 2012; Tenti Fanfani, 2021).

Así, el título --entregado por el Estado en tanto monopolizador del poder de oficializar la propiedad de conocimiento-- es una objetivación y una institucionalización del conocimiento que en cierta medida estabiliza la estructura de su distribución. El título le ahorra a su poseedor la necesidad de dar prueba en forma permanente de su capital cultural (Tenti Fanfani, 2021), una suerte de auto arrogación de la potestad del discurso (Yedaide, 2023), del pensamiento y de la construcción de nuevos conocimientos. Incluso, hacia el interior de las diversas disciplinas, el capital cultural que puede aportar la formación de posgrado a los académicos que inician o desarrollan su profesión en la universidad también varía de acuerdo a las lógicas y atributos impuestos y co--construidos que la propia tribu de académicos valora en cada coyuntura epocal (Becher, 1989).

Ahora bien, si nos adentramos en la profundidad de las experiencias vividas por los académicos en diversos territorios universitarios, no siempre rige la regla antes mencionada. Solo al posar la mirada en los procesos microsociológicos podremos matizar las apreciaciones en torno al credencialismo posgradual y complejizar el análisis desde constelaciones situadas.

La revisión literaria en este sentido permite afirmar que la formación de posgrado puede indagarse, de igual manera, desde prismas que colocan en el centro del análisis las vivencias de los sujetos que transcurren la instancia de formación. No solo desde la mera búsqueda de adquisición de una titulación, sino a partir de la apuesta por el enriquecimiento de la formación de grado, la actualización teórica, epistémica y metodológica de las múltiples disciplinas y, centralmente, para el caso de los posgrados académicos por la profundización en el oficio de la investigación.

Se trata de una formación posgradual que conlleva múltiples complejidades de índole institucional, laboral, económica, académica, y particularmente, emocional y vital (Porta y Yedaide, 2017; Kaplan, 2020a; 2020b). Esta forma de asumir el objeto de estudio, de alguna manera implica un viraje hacia las historias, las experiencias, las afectaciones y las trayectorias que se van forjando y construyendo a partir de y con los sujetos que transitan el nivel posgradual. Aquí las diversas producciones del GIEEC¹, del GIESP² y las propias indagaciones desplegadas en el marco de diversos proyectos de investigación nos permiten afirmar como hipótesis de trabajo que la “expansión de lo biográfico, desde su moción epistémica, metodológica, ética y política” (Porta, 2021, p. 19) y de los estudios con y desde los cotidianos (Heller, 1997; Rockwell, 2018, Grinberg y Porta, 2021), en tanto posibilidad de investigar narrativamente la experiencia educativa (Ricoeur, 1999; Suárez 2021; Kaplan, 2018; Porta 2021), se vuelven canales potentes para recuperar, desde las voces narradas por los sujetos, las vivencias subjetivantes que se despliegan en su formación como docentes e investigadores universitarios.

Asumimos la complejidad de la profesión académica y la formación de los docentes universitarios como premisa fundamental de análisis. Al entamar epistémica y metodológicamente la mixtura de abordajes estadísticos y comparados con las experiencias biográficas y profesionales narradas por los propios académicos de nuestra universidad, estamos en condiciones de comprender con mayor profundidad no solo las particularidades socio--territoriales que asume la profesión académica universitaria en nuestra región, sino los sentidos y significados que los propios docentes/investigadores le atribuyen al narrarla biográficamente.

Propuesta metodológica. Entre mixturas y bordes en la investigación posdoctoral

El estudio propuesto se enmarca en un enfoque mixto de investigación social (Piovani, 2018). Si bien se privilegia en la indagación, un abordaje cualitativo, interpretativo y biográfico--narrativo (Eisner, 2017; Denzin y Lincoln, 2015) profundizando las investigaciones ya realizadas por el equipo en proyectos anteriores, en la primera etapa se trabajó con la sistematización y revisión de datos estadísticos provenientes de las encuestas y la base de datos del proyecto

internacional APIKS y a la que se le sumó, posteriormente, un trabajo de corte cuantitativo a partir de una nueva encuesta realizada, exclusivamente, para la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Dicha mixtura metodológica permite complejizar el estudio, al tiempo que posibilitó, en una segunda etapa de la investigación, la profundización de coordenadas analíticas interpretativas, narrativas y biográficas (Denzin y Lincoln, 2015).

En el presente capítulo compartiremos algunos indicadores sistémicos de la Universidad Nacional de Mar del Plata relevados en las primeras etapas de la investigación al tiempo que visibilizaremos retazos narrativos de académicos -- docentes e investigadores-- que durante el año 2021 se desempeñaron como secretarios de investigación y posgrados de las distintas unidades académicas de la UNMDP. El objetivo principal del trabajo es presentar posibles hilos interpretativos desde la mixtura metodológica y los aportes que los enfoques más cualitativos, biográficos y narrativos pueden brindar para indagar la formación de posgrado y sus vínculos con la profesión académica.

Passeggi (2020) concibe la narrativa como una posibilidad epistemológica para crear nuevas formas de comprensión del sujeto sobre sí mismo y sobre el mundo. Narrativa en tanto cualidad inherente y necesaria en nuestro devenir sujetos sociales. Por tanto, lo biográfico ingresa de este modo como aquel espacio que, al volverse relato, “transforma la vivencia y la dota de otra matriz” (Arfuch, 2010, p.125). En este proceso de pliegues y despliegues de la propia historia, tanto el sujeto que narra como el sujeto receptor de la narrativa vuelven sobre la experiencia vivida re--semantizando sus sentidos y construyendo nuevo conocimiento. Experiencia biográfica que se presenta como aquello que “irrumpe, que nos toma por sorpresa, que nos conduce por caminos con respecto a lo imprevisto, que nos enfrenta a los misterios de vivir, de las relaciones, de los otros” (Contreras, 2016, p. 9--10).

Plantear, entonces, un abordaje de la formación de posgrado y sus vínculos con la profesión académica desde estas cartografías epistémicas se constituye en un acto contra--hegemónico y particularmente abyecto en lo que refiere al clásico abordaje de la profesión de los académicos. Las producciones que indagan la profesión académica local y global utilizan, en su mayoría, enfoques metodológicos macro--sistémicos, estadísticos y comparados los cuales les

permiten analizar diversos componentes temáticos del objeto en cuestión (Aiello y Pérez Centeno, 2010; Marquina, 2020; Araujo y Walker, 2020).

En lo que respecta, específicamente, a las técnicas e instrumentos, como parte la segunda etapa de nuestra investigación posdoctoral se procedió a entrevistar en profundidad a los secretarios y coordinadores de los niveles de posgrado de la UNMdP de todas las unidades académicas que la componen, a la Secretaria de Investigación y a la Subsecretaria de Posgrado de la Universidad. En dichas entrevistas y mediante un guión semi-estructurado recorrimos diversos ejes temáticos que recuperaron dimensiones vinculadas a aspectos biográficos y profesionales en torno a su propia formación de posgrado --especializaciones, maestrías y doctorados-- y los vínculos que dicho trayecto educativo posee con el inicio, el desarrollo y la consolidación de la profesión académica en la UNMdP.

Hemos realizado 12 entrevistas a partir de las cuales se desprenden los retazos narrativos que analizaremos a continuación. Siendo uno de los pilares de las investigaciones biográficas la autoría de los relatos y afirmando que quienes producen conocimiento, junto a los investigadores son los propios narradores de la experiencia vivida, decidimos codificar cada fragmento narrado con el nombre de su autor. Aquí solo compartiremos algunos retazos en vistas a complementar algunos de los indicadores estadísticos relevados en la primera instancia de investigación.

Datos, hallazgos e interpretaciones. La formación de posgrado en la Profesión Académica de la Universidad Nacional de Mar del Plata desde una aproximación sistémica

Los últimos datos estadísticos disponibles en los anuarios universitarios de la Secretaría de Política Universitaria (SPU) datan del año 2019 y muestran que en la UNMdP desempeñaban sus funciones 3964 docentes universitarios de los cuales el 2221 (56%) se ubican en el género femenino y 1743 (44%) en el masculino. Dichos docentes se distribuyen en 6105 cargos de los cuales el 28,5% corresponde a la categoría Senior (Titular 6.6%, Asociado 2.6% y Adjunto 19.3%) y el 71.5% a la categoría Junior (Jefe de T. Prácticos 21.5% y Ayudante Graduado 50%). Estos indicadores no solo reflejan el carácter estratificado del cuerpo

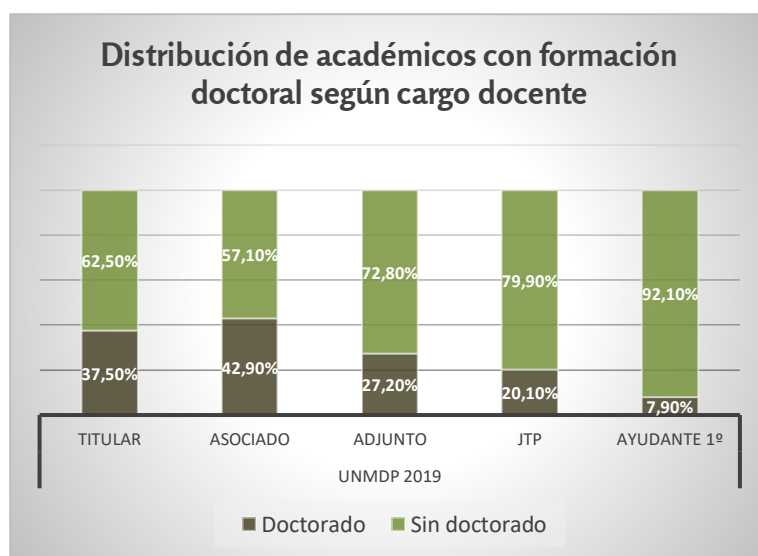
académico argentino, donde predominan los cargos de docentes auxiliares, sino que marcan, en nuestra Universidad, una mayor profundización de dicha estratificación categorial en comparación al conjunto del sistema.

Otro de los elementos constitutivos de la profesión académica es la cantidad de horas que los académicos dedican a sus tareas de investigación y de docencia dividiéndose estas en dedicaciones exclusivas, parciales (semi--exclusivas) y simples. En la UNMdP, del total de cargos el 12% posee dedicación exclusiva, el 15.6% parcial y el 72.4% simple. Lo que manifiesta el análisis es el alto porcentaje de dedicaciones simples que presenta la profesión académica en la UNMdP -- dedicaciones que solo contemplan remuneración para la función docente. Dicho indicador emerge como una de las principales tensiones comparativas con vistas a la conceptualización e indagación sobre la profesión académica global o de los países centrales, ya que, para éstos, una de las características indispensables del trabajo académico en las universidades es la exclusividad para la investigación y no la dedicación parcial o simple (Marquina, 2020). Este fenómeno ha sido conceptualizado por diversos autores como una situación problemática, ya que, si la profesión de los académicos supone el desarrollo simultáneo e integrado de funciones de enseñanza, investigación y extensión, la predominancia de dedicaciones simples dificulta ese logro (Fernández Lamarra & Marquina, 2013; García de Fanelli, 2009). Incluso cuando “se analiza la relación entre la categoría y la dedicación, se advierte que los escasos cargos de dedicación exclusiva se concentran entre los cargos senior mientras que los de dedicación simple se condensan en los cargos junior” (Fuksman y Nosiglia, 2020, p. 67).

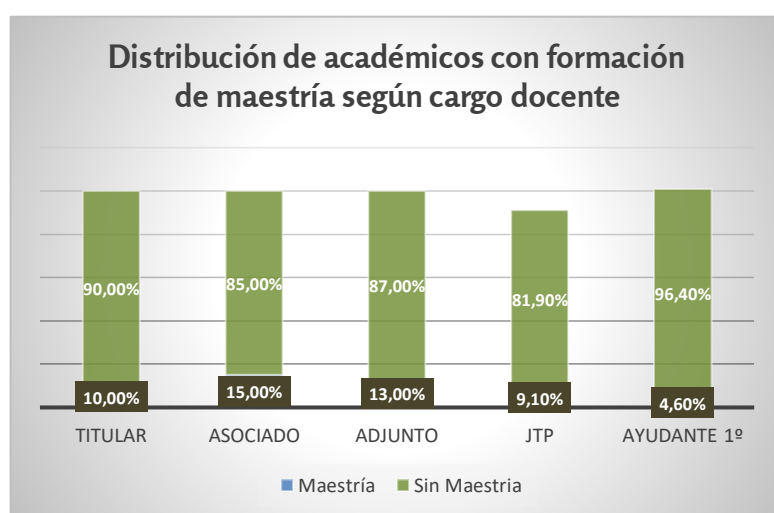
Ahora bien, si posamos la mirada en la formación de posgrado que estos académicos acreditaban para el año 2019, observamos que, sobre el total de docentes de la UNMdP, el 17,7% poseen formación doctoral, el 6.9% de maestría y el 6.7% de especialización, mientras que en el conjunto del sistema nacional esos porcentajes disminuyen a 12.4% para los académicos con doctorado, 5.4% con maestría y 3.8% con especialización. Estos porcentajes reflejan que la UNMdP posee una planta docente con una formación de posgrado superior a la media del conjunto nacional lo cual repercute, positivamente, en las labores de

los académicos en términos de investigación, enseñanza, dirección de grupos, obtención de becas, formación de recursos humanos etc.

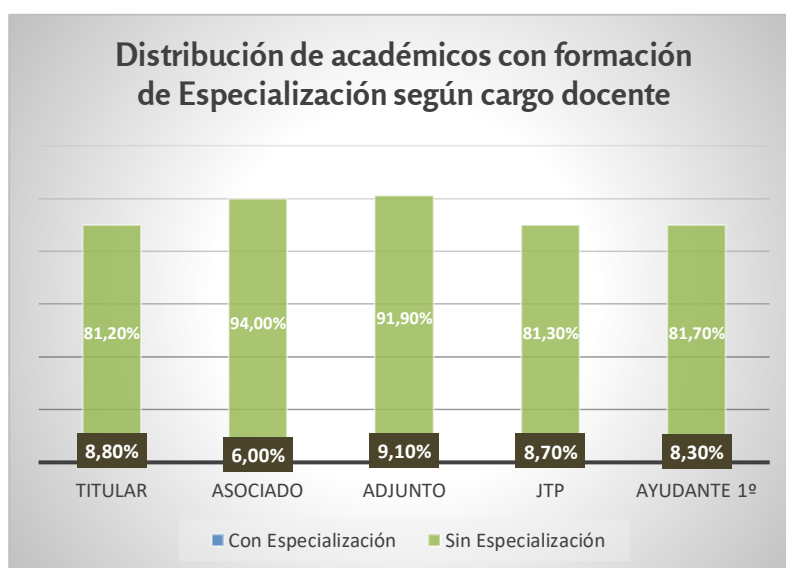
Otro de los indicadores que permite complejizar el análisis es la distribución de académicos con formación de posgrado según cargo docente. En los cuadros que compartimos a continuación vemos los porcentajes de doctores, magister y especialistas según la categoría docente en la UNMDP para el año 2019.



Fuente: Elaboración propia en base a Argentina, Ministerio de Educación, Secretaría de Políticas Universitarias (2019)



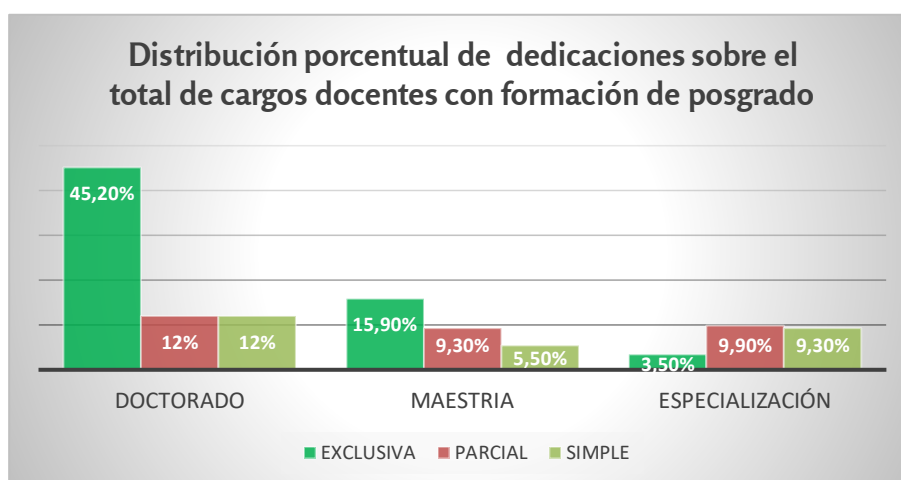
Fuente: Elaboración propia en base a Argentina, Ministerio de Educación, Secretaría de Políticas Universitarias (2019)



Fuente: *Elaboración propia en base a Argentina, Ministerio de Educación, Secretaría de Políticas Universitarias (2019)*

De los indicadores compartidos se puede observar que en la UNMDP los académicos que poseían para 2019 cargos senior presentan mayor porcentaje de formación doctoral que los académicos con cargos junior. Esa tendencia se mantiene respecto a los estudios de maestría, aunque en menor medida, y se distribuye de forma relativamente equitativa en relación a los cargos docentes y la obtención de especializaciones.

De la descripción se puede inferir que en los cargos de mayor jerarquía el doctorado continúa siendo una credencial necesaria y que las especializaciones, teniendo en cuenta su orientación profesionalista, aparecen como aquel posgrado que por un lado otorga una salida laboral y profesional fuera de la universidad, pero que por otro se configura en la primera instancia posgradual que los académicos cursan para iniciar su devenir en la formación cuaternaria. Asimismo, en cuanto a la distribución porcentual de dedicaciones sobre el total de cargos docentes con formación de posgrado en la UNMDP, se observa que en las dedicaciones exclusivas aparece el doctorado como aquel itinerario formativo prioritario, mientras que, como sosteníamos anteriormente, la credencial de especialización se distribuye en las dedicaciones parciales y simples y en los cargos junior.



Fuente: Elaboración propia en base a Argentina, Ministerio de Educación, Secretaría de Políticas Universitarias (2019)

Antes de compartir algunos retazos narrativos que complementan estas primeras aproximaciones, presentamos un cuadro que grafica la distribución de las titulaciones de posgrado en el cuerpo de docentes de la Universidad Nacional de Mar del Plata para el año 2018. Si bien dicha información será profundizada en futuras producciones, podremos observar que las unidades académicas referentes de dos de las grandes áreas de conocimiento, como son las humanidades y las ciencias exactas y naturales, concentran la mayor cantidad de docentes con titulación doctoral de la Universidad. Ingeniería y Ciencias Agrarias las siguen a cierta distancia.

Unidad académica	1. Doctor	2. Magister o Master	3. Esp.	4. Grado	5. Pregrado universitario	6. Superior no universitario	7. Sin titulación (Ayudantes)	Total

							no graduados y otros)	
Facultad de Ingeniería	14,04%	7,34%	6,91%	55,94%	0,00%	0,22%	15,55%	100,00%
Facultad de Humanidades	27,23%	13,15%	7,04%	41,08%	0,00%	2,35%	9,15%	100,00%
Facultad de Ciencias Económicas Y Sociales	4,51%	9,77%	15,04%	65,16%	0,00%	0,00%	5,51%	100,00%
Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño	2,31%	6,67%	5,90%	65,90%	0,00%	0,77%	18,46%	100,00%
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales	48,56%	4,46%	1,05%	20,21%	0,79%	1,05%	23,88%	100,00%
Facultad de Derecho	7,61%	3,11%	1,73%	74,39%	0,00%	0,35%	12,80%	100,00%
Facultad de Psicología	12,87%	10,66%	9,19%	55,51%	0,37%	0,37%	11,03%	100,00%
Facultad de Ciencias Agrarias	21,32%	22,87%	1,55%	23,64%	0,00%	0,00%	30,62%	100,00%
Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social	6,41%	7,26%	11,97%	61,97%	0,00%	2,56%	9,83%	100,00%
Total General	16,71 %	9,19%	6,78%	51,41%	0,13%	0,84%	14,94%	100,00%

Cuadro N°1 Elaboración propia en base a la planta docente de la UNMDP del año 2018-- Docentes por titulación y unidad académica UNMDP (No están contemplados los docentes de la Escuela Superior de Medicina, carrera puesta en marcha en 2017)

Incluso se puede observar el perfil academicista o profesionalista que asumen las diversas áreas disciplinares y la apuesta por una formación de posgrado más orientada a las especializaciones o maestrías, como es el caso de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño y la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social.

Finalmente, a los efectos de contextualizar las narrativas de los académicos entrevistados, es necesario mencionar también que la UNMdP posee una oferta de posgrado amplia y variada la cual es brindada por cada una de las 10 unidades académicas que la componen. En el año 2021, la universidad marplatense brindó 47 carreras de posgrado: 16 especializaciones, 16 maestrías y 15 doctorados, todos ellos acreditados por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) (Informe UNMdP, 2021). Del total de carreras ofrecidas, el 54% fueron posgrados académicos y el 46% profesionalistas (Informe UNMdP, 2021).

Retazos narrativos del posgrado universitario. Aspectos biográficos de las travesías de formación

Argumentábamos al comienzo del trabajo que el mayor desafío que teníamos en nuestra investigación era recuperar las múltiples particularidades que asume la formación de posgrado para la trayectoria de los docentes e investigadores de la universidad argentina. Nos movilizó la idea de habitar la profesión de estos académicos, pero desde sus propias voces y narrativas biográficas encontrando en su apuesta formativa --doctoral, de maestría o de especialización-- un hilo interpretativo del cual tirar para desmadejar la trama profesional y personal que se va tejiendo en la medida que uno va desplegando su ser docente e investigador en la universidad.

Aquí presentaremos algunos retazos narrativos que, a nuestro criterio, visibilizan ciertas coordenadas subjetivantes que la travesía educativa en el posgrado asume. No desconocemos lo tensionante, complejo y obturante que, en ocasiones, pueden significar los estudios de posgrado, pero apostamos también por comprender sus aportes a la profesión académica desde las motivaciones y potencialidades que estos itinerarios otorgan a quienes lo transitan.

La elección por cursar el doctorado, la dirección de la tesis, la(s) familia(s), hijo(s), los tiempos de cursada y viajes van conformando una trama forjada entre lo fortuito y lo deseado, entre el acontecimiento y la contingencia, entre lo cumplido y lo proyectado en el devenir de sus vidas:

Yo soy biólogo. Soy licenciado en Biología y digamos que para los biólogos en general, la mayoría nos dedicamos a esto porque queremos hacer investigación. Hacer el doctorado es un paso lógico y obvio después de una licenciatura. Yo creo que la gran mayoría de los que estudian Biología, salvo que quieran dedicarse a algún tipo de actividad privada, qué es muy poco, tendemos a querer hacer investigación. Digamos que la forma de insertarse en el sistema es el doctorado. Así que básicamente es una continuación lógica del inicio de la carrera. (Juan, comunicación personal, 12 de abril de 2021)

En mi caso, como te decía, el doctorado significó el culmen de la profesión digamos. No porque haya sido buscado, sino que por mi propio recorrido profesional y biográfico y, claro está, la particularidad de mi disciplina y de la unidad académica de Ingeniería, pude hacer carrera académica, investigar, formar equipos de trabajo sin necesitar el título doctoral. En la actualidad ya eso no lo percibo como posible. (Claudio, comunicación personal, 22 de abril de 2021)

Cuando uno tiene estudiantes que sabés que están por tener un bebé, yo tengo muchas estudiantes...uno les dice, tenés que tratar de terminar antes, porque sabemos que vuelven, tienen que reincorporarse... En mi caso, fue eso. Cuando pasó el tiempo, yo tengo mis dos hijas que se llevan dos años y siete meses...cuando quise volver, digo, voy a hacer el trabajo, los plazos administrativos no me lo permitían. Me dijeron que no porque paso la cantidad de tiempo. Bueno, perfecto, no importa. (Beatriz, comunicación personal, 20 de abril de 2021)

Yo rendí el doctorado en el 97 con mellizos de ocho meses. Así que...yo no tuve el período de licencia tan grande. En aquel momento ni se hablaba de cuestiones de género acá en Argentina. No existía. Realmente yo lo pude hacer gracias al jardín maternal que funciona tanto, para INTA como para la universidad, en Agrarias. Vos pensá que la Facultad queda en el medio del campo. Uno tiene que tomarse un colectivo a la mañana temprano, vuelve a su casa a las cuatro de la tarde. No hay otra forma si no tenés vehículo propio. Imaginate yo becaria y con mellizos... (Cecilia, comunicación personal, 12 de abril del 2021)

Mi director fue una persona muy bien formada, un tipo muy inteligente (...). Pero, de la vieja escuela. Él me dejó libre: sola en el

desierto. (...) yo quería medir una molécula y él me concedió la regla. (...) En ese punto, me dio mucha libertad. En su momento, cuando uno está solo, haciendo el doctorado, no aprecia esa libertad, porque piensa que necesita que lo ayuden y no lo ayudan. Después comprendí que eso me hizo formarme muchísimo, porque resolví muchos problemas, me puse a buscar las soluciones, leí hasta que encontré cómo solucionarlo. Después sí venía la ayuda: mira, acá te conviene así y así. Pero al principio me dejaba que yo busque las soluciones. (Cecilia, comunicación personal, 12 de abril de 2021)

Yo tengo la idea que la dirección de tesis es como la crianza de los hijos. Uno se diferencia. Cuando a uno no le dan mucha bolilla, se convierte en sobreprotector, y son generaciones que se van alternando. Me da esa idea. A mí me dejaron bastante “free” durante la formación y hubiera requerido más atención y creo que eso me marcó para ser un poco sobreprotector como director. Por ahí está bueno en cierto modo, pero con el tiempo uno va aprendiendo a liberar presiones, a dejar hacer, a dejar proyectar y que se equivoquen y no está presionando para el resultado... que vean cual es el tiempo necesario para un proceso. Es un aprendizaje de todos lados. (Juan, comunicación personal, 12 de abril de 2021)

Estar inscripto en un posgrado, estar cursando algún curso, tener un grado académico... te posiciona, no te garantiza el acceso, pero sí claramente te posiciona en mejores condiciones de ingresar al sistema como docente investigador de la unidad académica. La verdad que es muy frecuente... los estudios de posgrado te dan un hándicap para pertenecer. Hace 20 o 30 años quizás no, pero ahora si no acreditas posgrados es complejo consolidarse en la profesión. (Liliana, comunicación personal, 5 de abril 2021)

Para mí cada posgrado que hice sumó a mi profesión como académica y como docente universitaria. (...) En cuanto a la gestión, no sólo lo interdisciplinario. Circular por otras instituciones, que también es importante, te abre la cabeza y te permite dialogar, ver como se hacen las cosas en otro lado. Eso, sumado a mi vocación y entrenamiento interdisciplinario... cuando empecé a trabajar en Rectorado, para ciencia y técnica, yo entendía perfectamente un montón de problemas y cuestiones que se daban en otras disciplinas, me ayudó un montón. Lo mismo en el posgrado, también, cuando pasé a ocuparme de posgrado, que lo hice a continuación, pasó que no había secretaría. Yo siempre trabajé en rectorado *ad honorem* o con cargos simples, nunca más que eso, porque nunca dejé la investigación, siempre seguí investigando. (Cristina, comunicación personal, 28 de abril 2021)

[El doctorado] me sirvió mucho para sistematizar la investigación. Me dio herramientas que yo lo hacía de manera más empírica. Me

dio la posibilidad de hacer más publicaciones importantes e interesantes que las que conseguía. Me abrió el camino para poder publicar más alto de lo que estábamos publicando, porque además lo necesitaba, porque si no, no podía crecer...Básicamente me cambió eso: la sistematización y poder tener acceso a un nivel de publicación un poco más alta. (Claudio, comunicación personal, 22 de abril de 2021)

Los fragmentos de las entrevistas realizadas a académicos de la UNMDP parten de la especificidad disciplinar del grado y del posgrado, recuperan ciertas nociones credencialistas en el campo de la educación superior sobre la significatividad que aún tienen los estudios de posgrado en la carrera académica, pero se adentran narrativamente en el misterio de la cotidianeidad de la experiencia formativa. El enfoque biográfico y narrativo se posiciona en alternativa metodológica y epistémica a partir de la cual poder mixturar hallazgos, matizar interpretaciones sistémicas y recuperar la centralidad de los sujetos en la producción de conocimiento situado.

Conclusiones. Plegar para desplegar futuras indagaciones

En el presente trabajo compartimos hallazgos parciales de una investigación posdoctoral, radicada en el Grupo de Investigaciones en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) que se propone recuperar indicadores estadísticos y macro--sistémicos sobre la formación de posgrado en Argentina y mixturarlos con metodologías narrativas que centren su mirada analítica en las experiencias biográfico--formativas de los propios académicos universitarios.

La primera conclusión que se desprende del trabajo presentado es la potencia metodológica que aportan los enfoques epistémicos y metodológicos como el biográfico--narrativo para sumergirnos en las travesías de formación postgradual que han recorrido los docentes de la UNMDP, explorar los sentidos construidos y (de)construidos desde sus voces narradas, percibir la amalgama resultante entre vida personal y vida profesional y, al mismo tiempo, re--interpretar los datos macro--estructurales del sistema dotándolos de rostros más humanos.

La segunda conclusión que podemos alcanzar es que, si bien la credencial educativa del posgrado no es una condición generalizada entre los académicos argentinos y marplatenses, y aun cuando tampoco garantiza el acceso a

posiciones jerárquicas en el campo de la profesión universitaria, sí se configura en un capital cultural clave para tener aspiraciones de lograrlo. Incluso la obtención de un título posgradual se recompensa en el salario de los académicos según el estudio acreditado.

Por último, en futuras producciones en el marco de nuestra investigación posdoctoral y en el trabajo desplegado por el equipo del GIESPA, volveremos sobre las preguntas que ya las producciones sobre la formación de posgrado y la profesión académica se han hecho sobre el objeto de estudio: ¿la credencial de posgrado se presenta como elemento indispensable para el inicio de la carrera académica? ¿Es el corolario de una profesión consolidada? ¿Qué otras variables intervienen en el inicio, el desarrollo y la consolidación de la profesión académica de docentes e investigadores universitarios? ¿Cómo operan los juegos de capitales y de relaciones entre mentores y aprendices en el campo académico? ¿Y en el nivel de posgrado? ¿Cómo se asume y se despliega la figura del director de tesis y/trabajos profesionales? ¿Qué especificidades poseen los posgrados profesionalistas? Desde una mirada comparada, ¿Qué particularidades asume el nivel post-gradual en Argentina y en qué se diferencia con los otros sistemas y programas latinoamericanos? ¿Cómo se caracteriza la expansión del nivel en los últimos 30 años y qué incidencia ha tenido dicha expansión en la profesión académica argentina? ¿Cómo narran los propios académicos su travesía en el posgrado? ¿Qué intersticios biográficos se ponen en juego al cursar una especialización, una maestría o un doctorado? ¿Qué lugar ocupa la internacionalización en esa urdimbre profesional y biográfica? Y finalmente desde el punto de vista metodológico, ¿Qué aportes puede otorgar la incorporación de perspectivas metodológicas que centren su mirada en los rostros humanos del posgrado? ¿Cuánto de la mixtura en los enfoques puede enriquecer los análisis u obturarlos? ¿Cómo dialogan los indicadores locales y las historias narradas en cada universidad con el conjunto del sistema? Ninguno de estos interrogantes se agota aquí o en la investigación posdoctoral en curso, pero sin duda representan horizontes de posibilidad para seguir pensando el objeto de estudio y, desde ellos construir, juntos, nuevas preguntas y nuevas indagaciones.

Notas

¹A pesar de los particularismos regionales e institucionales que definen a la profesión académica en los diversos contextos en que se desenvuelve, según Teichler (2017) existen ciertos aspectos comunes que la definen como un objeto de estudio susceptible de ser analizado desde su globalidad y localidad (Marquina, 2020). Tanto Clark (1987) como Teichler (2017) recuperan cuatro aspectos que, con sus matices regionales, cimientan a la denominada “key profession” (Perkin 1994:125). El primero de ellos es su marcada heterogeneidad (Clark, 1987). El segundo punto a destacar del objeto de estudio de educación superior son las actividades de investigación y de docencia que componen el cotidiano de los académicos a nivel internacional y local (Becker y Trowler, 2001). El tercer aspecto que destacan los autores para definir a la profesión académica contemporánea es “el largo proceso de preparación, formación, estudio, consolidación y maduración que requiere” (Teichler, 2017, p.3). El último rasgo que comparte la comunidad de académicos y que por lo tanto se manifiesta como una característica propia del objeto de estudio está relacionado con la libertad y autonomía con la que se ejerce la profesión en términos de las actividades de investigación y de enseñanza y la posibilidad que tienen los propios académicos de decidir sobre las mismas (Fanelli, 2009, Teichler, 2017).

²Programa de Estudios Posdoctorales PEP-- Universidad Nacional de Tres de Febrero. Modalidad: FORMACIÓN POSDOCTORAL 2020--2021-- Proyecto Aprobado: “Formación de posgrado y profesión académica en Argentina. Estudio interpretativo a partir de las biografías de los docentes universitarios”. Doctor Jonathan E. Aguirre (UNMDP-- UNTREF-- CONICET). Dirección: Dra. Mónica Marquina (UNTREF--CONICET).

³Dos aclaraciones aquí son pertinentes. En primer lugar, estamos convencidos que hacia dentro de las estadísticas estatales y en el propio campo de la profesión académica se debe dar la discusión en torno a la inclusión de posibles otros géneros en el análisis. Incluso en los instrumentos de recolección de datos se debería prever dicho relevamiento. En segundo lugar, considerando la extensión del texto no profundizamos en los cruces que se deberían contemplar entre los géneros de los docentes universitarios y los cargos/dedicaciones que estos poseen. Este análisis se ha realizado en otras producciones y se reactualizará en futuros trabajos, pero es evidente que, aun cuando en la UNMDP la paridad de género entre mujeres y varones en cargos y dedicaciones sea relativamente equitativa, en el conjunto del sistema quienes acceden a cargos de mayor jerarquía y a dedicaciones más altas siguen siendo los varones. Sería interesante aquí cruzar dichos indicadores con las regiones y universidades que no se encuentren en la zona metropolitana.

Referencias


- Aiello, M. y Pérez Centeno, C. (2010). La formación de posgrado de los académicos argentinos desde una perspectiva internacional y comparada. En *I Congreso Argentino y Latinoamericano de Posgrados en Educación Superior*. Universidad Nacional de San Luis. San Luis, mayo.
- Araujo, S. y Walker, V. (2020). El posgrado en la Argentina: la acreditación en perspectiva comparada. *Integración y Conocimiento*, 9 (1), pp. 11–29.
- Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico*. Fondo de Cultura Económica
- Barsky, O. (1997). *Los posgrados universitarios en la República Argentina*. Troquel
- Barsky, O. y Dávila, M. (2004). Las carreras de posgrado en la Argentina. En O. Barsky, V. Sigal y M. Dávila (coords.). *Los desafíos de la Universidad Argentina*. Siglo XXI
- Becher, T. (1989). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa
- Bourdieu, P. (2003). *Campo de Poder, Campo Intelectual. Itinerario de un concepto*. Quadrata
- Bourdieu, P. (2012). *Homo Academicus*. Siglo XXI
- Contreras, D. (2016). Profundizar narrativamente la educación En: De Souza, EC (Org). *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. EUDEBA
- Dávila, M. (2012). Tendencias internacionales en posgrado. *Revista Integración y Conocimiento*, 1, pp. 18--26
- De la Fare, M. y Rovelli, L. (2019). Los doctorados en Ciencias Humanas y Sociales en la Argentina y Brasil: políticas, actores y graduados. En *1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas-- Humanidades entre pasado y futuro*. Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín, 6 al 8 de noviembre.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2015). *Manual de investigación cualitativa, IV: métodos de recolección y análisis de datos*. Gedisa
- Eisner, E. (2017). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. Teachers College
- Fanelli, A. (2009). *Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales*. CEDES
- Fernández Lamarra, N. y Marquina, M. (2013). La Profesión Académica en América Latina: Tendencias actuales a partir de un estudio comparado. *Espacios en Blanco* 23(1), pp. 99--117.
- Fuentes, S. (2016). El crecimiento de los posgrados en educación en Argentina. Notas acerca de la estructura de la oferta y las políticas de evaluación. *Avaliação (Campinas)* 21(3). pp. 1--15.
- Grinberg, S. y Porta, L. (2021). La investigación educativa como umbrales de sentidos por--venir. *Praxis educativa*, 25(1). pp. 1--6.
- Heller, A. (1997). *Sociología de la vida cotidiana*. Península
- Kaplan, K (2018) (coord). Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kaplan, K. (2020a). Pedagogía universitaria y lazo emocional. *Pensamiento Universitario*, 18. pp 89--98.
- Kaplan, K. (2020b). Sentidos autobiográficos y giros afectivos en la investigación en educación: Un diálogo con Carina Kaplan. *Revista de Educación*, 21(2), pp. 271 – 280.
- Marquina, M. (2020). Between the global and the local: The study of the academic profession from a Latin American perspective. *Higher Education Governance & Policy*, 1(1). pp. 63--75.
- Melendez, C. y Yuni, J. (2017). La puesta en acto de las políticas socioeducativas de inclusión en escuelas secundarias de la Provincia de Catamarca Argentina. *Práxis Educativa*, 21(1). pp. 55--63.

- Nosiglia, M. C. y Fuksman, B. (2020). El lugar de la investigación en la profesión académica argentina: hallazgos del estudio internacional APIKS. *RELAPAE*, (12). pp. 61--81.
- Passeggi, M. (2020). Reflexividad narrativa: "vida, experiencia vivida y ciencia". *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3). pp. 91--109.
- Piovani, J. M. (2018). Triangulación y métodos mixtos. En Marradi, A. Archenti, N. y Piovani, J. I. *Manual de Metodología de las Ciencias Sociales*. Siglo XXI
- Porta, L. y Yedaide, M. (2017). *Pedagogía(s) vital(es): Cartografías del pensamiento y gestos éticopolíticos en perspectiva descolonial*. EUEDEM
- Porta, L. (2021). *La expansión biográfica*. EUEDEBA
- Ricoeur, P. (1999). *Tiempo y Narración. I: Configuración del Tiempo en el Relato Histórico*. Siglo XXI
- Rockwell, E. (2018). Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares. *Cuadernos de Antropología Social*, (47). pp. 21--32.
- Suárez, D. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Espacios en Blanco*, 31(2). pp. 365--379.
- Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo XXI
- Universidad Nacional de Mar del Plata (2021). *Informe de Gestión*
- Unzue, M y Rovelli, P. (2020). Expectativas laborales, movilidad e inserción de personas recientemente doctoradas en el área de Ciencias Sociales en Argentina. *Pensamiento Universitario*, 19(19). pp. 38--51.
- Yedaide, M. (2023). *Pedagogía y Universidad. Relatos (Im)Posibles*. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Jonathan Aguirre

Doctor en Humanidades y Artes mención Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Posdoctorado en Cs. Sociales por la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina. Docente, Investigador y Director del Departamento de Cs de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y Becario Posdoctoral del CONICET. Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales y del Grupo de Investigación en Educación Superior y Profesión Académica radicados en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Director del Grupo de Extensión “Interpretación/Formación. Datos educativos y culturales de MDP (GIFDEC)”

aguirrejonathanmdp@gmail.com



Soy alguien a quien le gusta pensarse siempre desde lo colectivo. Somos la suma de experiencias que hemos compartido con otrxs. Desde allí me pienso y existo. Soy papá de Tomi, compañero de Magui. Soy hijo, hermano y amigo. Soy apasionado e intenso. Creyente en una Fe que abraza y me sostiene. Creo ser eso y seguramente mucho más. El resto lo completa quienes me conocen.

Luis Porta

Profesor Titular de Problemática Educativa y Sociología de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMDP. Director del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, CIMEd. Investigador Principal de CONICET. Secretario de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades, UNMDP. Doctor en Pedagogía, Universidad de Granada, España. Especialista en Docencia Universitaria, Licenciado y Profesor en Historia, Universidad Nacional de Mar del Plata. Posdoctorado por la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Rosario. Es referente nacional e internacional por sus desarrollos en la investigación narrativa, particularmente el enfoque (auto)biográfico.

luisporta510@gmail.com

Me gusta definirme como un escuchador de historias, de esas que merecen contarse y vivirse: un narrador que, desde su propia historia, proyecciones y deseos vive, siente y piensa junto a otros seres sintientes, vivientes y no vivientes. Me gusta esperar, porque en la espera fluye lo mejor de nuestros aprendizajes vitales. Me gusta vivir, porque en la vida se manifiesta lo mejor de la experiencia sensible.

Mariana Foutel

Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Magister en Administración de Sistemas y Servicios (Universidad Favaloro), Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP), Licenciada en Administración y Contadora Pública (UNMdP). Docente e investigadora del Departamento de C. de la Educación de la Facultad de Humanidades. Es directora del Grupo de Investigaciones en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) y Directora del Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación (CIMED) radicado en la FH-UNMdP. Co-directora del Grupo de Extensión "Interpretación/Formación. Datos educativos y culturales de MDP(GIFDEC)"

marianafoutel@yahoo.com.ar

Mamá orgullosa. Cultora de vínculos genuinos, fluidos y relajados. Persona deseante y en paz con la vida. Aspirante a contribuir con mi granito de arena a transformar vidas. Hinchada de Boca.

Historizar lo esencial, relatar lo existencial: memorias pedagógicas de resident@s en formación en el ámbito de la salud pública

Claudia Marcela Orellano

La ingenuidad no es una virtud. La ingenuidad política es des-responsabilidad

Silvia Bleichmar

Introducción

Cerca de los primeros quince días de marzo de 2020 se decreta la pandemia; al principio, océano mediante, la lejanía no producía gran inquietud, aunque cierta preocupación circulaba rumiante. El Ministerio de Salud de nuestro país había sido reducido a Secretaría en el gobierno anterior y a consecuencia de ello, la mayoría de los programas de atención habían quedado en suspenso, a pesar de que se habían retomado las funciones ministeriales con un nuevo presidente en 2019¹. En ese contexto podemos pensar al Hospital Interzonal General de Agudos "Dr. Oscar E. Alende" de Mar del Plata como el único hospital escuela del sudeste provincial que recibe a dieciséis municipios en una ciudad de pobres corazones², parafraseando a Fito Páez, condicionada por la pobreza y la falta de trabajo hace tiempo y con aumento de las denominadas enfermedades crónicas.

Tengo mi corazón puesto en este Hospital; nací en este lugar allá por 1968, en los años de la imaginación al poder, pedir lo imposible y tomar el cielo por asalto. Las marcas subjetivantes que recibí antes de llegar a esta tierra por parte de student@s y obrer@s³ me abrazan mientras espero entrar en la historia.

Cuando el dueño del mundo⁴ llamo a la reunión ese mes de marzo de 2020, los trabajadores hospitalari@s nos aglutinamos en el salón de actos, espacio testigo de la mayoría de los eventos que acontecen en el Alende. La voz profusa

del dueño del mundo ladró: “Esta reunión era para jefes de servicio, no pueden entrar aquí”; es adecuado situar esta expresión en pasado de lo que no aconteció. Nos agolpamos para ingresar a ese espacio blindado por la gestión biopolítica de turno. La gobernanza miraba punzante avanzar los cuerpos, algun@s se sentaron en las sillas, varios con las espaldas apoyadas en la pared, otr@s con distancia se alejaban de la voz de mando; otr@s en el suelo de madera cálida se rozaban las manos. Ese territorio de madera de teca nacido del esplendor de los años cincuenta, ese elefante blanco con la escasa fuerza que la estructura aún le otorga. El hospital público, como hecho histórico, es de la gente.

Las medidas de ASPO y DISPO^s se imponían, la angustia se sentía insoportable por el peso del silencio ante la advertencia: gente va a morir. Las preguntas negadas, resonaban y resistían al ¿cómo vamos a hacer? ¿Qué va a pasar cuando la gente que vive del jornal no pueda salir a la calle? Las preguntas magistrales dieron lugar a propuestas, parálisis y huidas. Así, el dueño del mundo quedó sentado en la tarima, oprimido por los bordes del escritorio metalizado, las ventanas entreabiertas dejando pasar el aire y el silencio como ya conocemos por el ejercicio de pertenencia, que no es salud.

Este trabajo se inscribe en una escritura que dice llamarse tesis, algo del orden de lo personal y lo pedagógico⁶ quiere convertirme en investigación y compartir las experiencias de territorios que se cruzan en la formación disciplinar, profesional, vital. Aquí estoy para dar testimonio. Esta narrativa se construye como relato de vida, mediado por una ficción construida, a partir algunos hechos puntuales e históricos en que las autoridades ubicaron a los agentes de salud. La visita protocolar de un ministro en años previos al contexto actual aporta al relato vivido de manera colectiva.

Historizar lo esencial

Los “esenciales”, en salud pública, refieren a quienes están en la primera línea de batalla, según la Organización Mundial de la Salud,

Las funciones esenciales de salud pública (FESP) son las capacidades de las autoridades de salud, en todos los niveles institucionales y junto con la sociedad civil, para fortalecer los sistemas de salud y garantizar un ejercicio pleno del derecho a la

salud, actuando sobre los factores de riesgo y los determinantes sociales que tienen un efecto en la salud de la población. Esta renovada propuesta tiene una perspectiva institucional en términos de las capacidades del Estado y la sociedad para ejercer funciones esenciales para proteger la salud de la población. Otro de los rasgos que sobresalen de la definición es reconocer a las autoridades de salud como principal sujeto responsable del ejercicio de las FESP en todos los niveles institucionales. (OMS, 2020)

También se denominan esenciales a los manifestantes que protestan contra la desigualdad en los países del Cono Sur⁷. En nuestro Hospital se leyeron miles de protocolos, se buscaron bases con datos estadísticos; ante lo fútil con música de cumbia un grupo aprendía en espejo a ponerse la ropa de protección personal. Protocolos en tono de arenga se desplegaban en exceso ante el frente de batalla; los héroes, los de la primera línea aplausos mediante, ofrecidos en sacrificio por los dueños del mundo. Se imponía urgente la necesidad de poder pensar, un sentipensar en nosotr@s. En paralelo se destacaba la salud mental de las personas, las problemáticas de derechos y la función de un hospital escuela.

Interpelar autobiográficamente lo personal como pedagogía asume la condición necesaria e imprescindible de convocar a educadores para pensar este mundo en vez de a los reporteros de infecciones. Silvia Bleichmar (2005) nos acompañaba en su *Dolor país*, señalando que desde el psicoanálisis “sostener los paradigmas deprendiéndose del lastre” es una apuesta para tolerar la frustración al dolor de existir. La otra verdad, aquella incognoscible, inconmensurable pero inédita, puesta en juego nuestra vida vivida, en el campo del semejante, siempre sin respuesta nunca sin interrogación. Urge una pedagogía del reencuentro, del estar acompañad@.

Como narrar las vidas cautivas de los de la primera línea, sin estadísticas atrapadas en índices y curvas, sin frecuencias ni desvíos estándar; bifurcar el camino, tomar las manos: l@s residentes al frente. Algun@s replicaron la frase “soldado que huye”, y así entre nosotr@s le pusimos el cuerpo.

Recuperar y alojar la existencia

Convocada para hacer algo con la angustia de esos residentes y con la propia también, reflexioné que mucha gente no sabe que en este Hospital sus

habitantes tienen varios trabajos, se enamoran, construyen sus familias allí, se comparte el alquiler. En los turnos vespertinos la inseguridad es permanente, aunque siempre ojos solidarios acompañan. Más de los 75% de l@s trabajadores son mujeres con hij@s a cargo y adultos mayores que cuidar y se sufre del síndrome del Gaucho⁸. Hay historias y sueños compartidos con otros.

Murillo Arango da cuenta en detalle de la cuestión de la historia, la memoria pedagógica y las vidas narradas, tomando el trabajo de autores como Ricoeur, Arendt, Bachelard, Levinas y Duch, entre otros. Señala que:

Está la noción del otro en tanto portador de una historia distinta de la mía, como condición de posibilidad de la imbricación de diferentes relatos de vida en la vida social. Esto implica reconocer al otro en tanto agente de una historia diferente, en un mundo en el que cada uno es dueño de una historia que ha de armarse de a poco, ya que somos las historias que oímos desde la cuna y construimos historias que nos hacen ser diferentes de nuestros semejantes: somos esencialmente diferentes por las historias que portamos y los sentidos que les damos a dichas historias. (2020, p. 24)

En particular, este investigador plantea una diferencia acerca de la historia y la memoria: la historia en función objetivante neutraliza la afectación que irradian las memorias particulares.

En este trabajo recuperé el sentido del pensar ayudada por la memoria colectiva y mis preguntas clínicas⁹. Cuénteme su historia, ¿cuál ha sido la situación límite que le ha tocado vivir? Generalmente las personas afectadas del corazón historizan la vida, no la internación. Así ofrecí la cuestión: ¿qué les pasa, qué necesitan, cómo están? Por ahí, para levantar el ánimo, alguien rememoró: “no es la pandemia es la desigualdad”, en alusión a la ridícula OMS y al dueño del mundo. “Pero, vamos”, alguien comentó por lo bajo, “si hemos secuestrado un ministro en otros tiempos”. Sin poder precisar si era un sueño, sentía que la gente aplaudía, manos agitadas, manos enlazadas, me tocan y me abrazan.

Así se dispone un espacio de acogida para la convocatoria de reunir a resident@s del 2001--2003, con los ingresantes en este contexto incierto, el dispositivo virtual y un viaje en el tiempo motivaban la tarea de traer a los residentes de mi futuro pasado y presentarlos a los noveles y esperar que el gesto pedagógico atravesara el espacio y produzca alguna marca. Expandiendo

las huellas de las memorias pedagógicas, se reparten tarjetas on line con el logo de una entrada de cine, un link y protagonistas: “Historias mínimas del hospital, su vida y su gente presentan: “El día que secuestramos al Ministro”, en la voz de Santiago Bonfiglio, Martin Randazzo y otr@s, doblaje Claudia Orellano y Guillermo Arislur”. Mucha gente pequeña en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas¹⁰.

La lectura de Freud de la interpretación de los sueños provee un punto de partida (Freud, 1900, 1908): si bien los sueños son elaboraciones de lo traumático, a la vez reparan; el olvido protege la memoria y siempre hay líneas de fuga. Sueño mientras estoy en el salón de actos, imagino, organizo, armo el encuentro. ¿Cómo vamos a proteger al que vive del jornal?

La virtualidad se ofrece como espacio, tiene algo de calle, recibe el clamor popular, esa ajenidad se territorializa. Vuelven los recuerdos, impactan las situaciones ominosas que han trocado el vivir de generaciones: “los milicos se llevaron a Pablo cuando venía al Hospital”¹¹. Ahora la pandemia abre las heridas, tenemos cosas que contar.

Es por costumbre de habitar las salas de internación de la unidad coronaria, estar en las despedidas, en algunos finales que ofrece la trama de la vida, de los que asisto, de los que formo; pero esta vez se pone en juego enfrentar mi propia muerte, este hecho trascendental se me impone. A la vez viro la mirada hacia mis sobrinas pequeñas, pienso y siento; la calle, la escuela, ¿volverán a bailar sus cuerpos como en mi adolescencia ante el encuentro de los brazos enlazados a los cuellos y cinturas? La angustia moviliza y advierto sin desesperar la posibilidad de ser gusano, aunque Coccia no lo explicita de este modo su lectura me otorga cierto don de calma:

En el comienzo éramos todas y todos el mismo viviente. Hemos compartido el mismo cuerpo y la misma experiencia. Las cosas no han cambiado tanto desde entonces. Hemos multiplicado las formas y las maneras de existir, pero todavía hoy somos la misma vida.... Nuestra vida, lo que imaginamos como lo que hay de más íntimo e incommunicable en nosotros, no viene de nosotros, no tiene nada de exclusivo ni de personal: nos fue transmitida por otros, animó otros cuerpos, otras parcelas de materia distinta a la que nos alberga. (2021, p. 11)

Ahora y siempre: memorias pedagógicas

Sobrevivir vital, sobrevivir--nos fue posible por las marcas pedagógicas que compartimos: hospitalidad, transformar la anestesia, abrazar el dolor, relatar estas experiencias de existir, territorio del encuentro de estos mundos residentes que fui a buscar a mi futuro pasado (2001, 2003, 2020), que secuestraron seguridades ontológicas, las interpelaron y las pusieron en crisis, donaron relato para salir de la encerrona. Así se vive.

Una pedagogía de la memoria fundada en el reconocimiento de la alteridad y la diferencia, a la vez que, en un programa de formación en derechos humanos y ciudadanía democrática, se aparta de la ilusión cientificista de la neutralidad objetiva de los saberes y aboga por una práctica democrática con implicaciones de carácter ético-político frente a la realidad. (Murillo Arango, 2017, p.184)

Las pantallas se llenan de rostros dispuestos como en un cinema paradiso¹², con localidades agotadas. Hay nosotros, el afecto desborda, hace trama. La historia refracta en un punto de encuentro virtual, el relato oral se enriquece con el aporte del grupo, mientras se conversa titilan imágenes del pasillo. Las mujeres de la asamblea hospitalaria, las cuidadoras, la que tomaron el cuerpo del ministro, lo zamarrearón, lo despeinaron y lo entregaron a esos pibes y pibas para que diera explicaciones, cuerpo burocrático, gubernamental puesto de rodillas, conmovido. La marca pedagógica arenga salir del mal hábito de la queja y hacer algo con el mundo.

Silvia Bleichmar crítica de las políticas neoliberales de los años 90 y sus efectos en la subjetividad, exponía acerca de las representaciones compartidas advirtiendo la presencia de cierto reduccionismo financiero,

A partir del cual parecería que todo lo que es del orden de la aspiración social, de los sueños y deseos colectivos por un futuro mejor es pura imáginería, carente de principio de realidad. Es acá donde opera el mayor despojo padecido, no ya de los proyectos sino del derecho a soñar con una perspectiva distinta en la cual no se trate solo de perder menos sino de permitirse aspirar a más. (2007, p. 63)

Autor@s como Porta, Ramallo y Yedaide (2013, 2014, 2019) me han dado fuerza en este viaje: que la docencia sea sueño, que la docencia cause vida, que la docencia sea creación, sea música y poesía para transformar el mundo y

frenar a como dé lugar el dolor social. Me afirmo en esa propuesta ética, estética, pedagógica y política. La formación de residencias no es desde dentro de la ficción académica, decían esas voces --lo decían cantándole a la muerte, entonándole a la vida: “no es la pandemia es la desigualdad”. Para habitar en este hospital escuela hay que tener bien claro no dejar flores en las tumbas del positivismo, no deambular sosteniendo protocolos, historizar lo esencial -- trama vital que da sentidos múltiples a eso que hacemos que valgan la pena los lugares que nos afligen y que nos conmueven. Narrar lo existencial como indagación autobiográfica, como función del sostén del ser, soñar, imaginar y tomar el cielo por asalto. ¡Que lo personal sea pedagógico y que se cumplan los sueños colectivos!

Notas

¹El 5 de setiembre de 2018 se transfirió a funciones de Secretaría al Ministerio de Salud de la Nación Argentina, junto a otros que funcionaban de manera articulada e interministerialmente como por ejemplo el Ministerio de Educación, Desarrollo Social (aquí queda alojada la Secretaría de Salud mencionada anteriormente). Decreto 801/2018 modifica la Ley de Ministerios de 22 a 10. Para una reflexión profunda el documento “la salud en riesgo” es ilustrativo del alcance de dichas medidas. <https://www.cels.org.ar/web/2018/09/la--salud--en--riesgo/>.

²Ciudad de pobres corazones. Fito Páez. 1987

³Elijo el lenguaje inclusivo para situar un nosotros, nostredad sería el término más sentido en palabras de Marlene Wayar.

⁴Utilizo esta metáfora para referirme a cualquier autoridad que asume de manera verticalista la toma de decisiones.

⁵Designase de este modo a las medidas implementadas en nuestro país, Argentina, en marzo de 2019 ante el brote de pandemia declarado por la Organización Mundial de la Salud.

⁶Lo personal es pedagógico se refiere al trabajo “Narrativas docentes y prácticas de cuidado en territorios cruzados. Un estudio interpretativo sobre la docencia universitaria en su intersección con la salud pública en docentes de la Universidad Nacional de Mar del Plata”, dirigido por la Dra. Cynthia Bustelo.

⁷Las marchas contra la cuarentena en Chile versaban acerca del hambre, a las personas que manifiestan se las denominaron esenciales (2020).

⁸Síntomas asociados al síndrome de quemarse por el trabajo y desgaste por empatía, en una investigación cuanti cualitativa se describieron los mismos; al volver de vacaciones y entrar por la rotonda de la calle Juan B. Justo y 164 donde está emplazado el monumento al Gaucho de la ciudad de Mar del Plata. Se utiliza de manera metafórica el Síndrome del Gaucho. (Orellano, Claudia; 2014)

⁹Desempeño mi tarea como psicóloga y coordinadora docente del equipo interdisciplinario de Unidad Coronaria--Salud Mental del hospital Alende y docente e investigadora en la UNMdP.

¹⁰“Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo”. La frase se atribuye a Eduardo Galeano, aunque algunos eruditos la trasladan hasta el siglo XVIII para poner términos parecidos en boca de San Juan Bautista de La Salle. Sea uno u otro o ambos, son palabras que resumen a los héroes que hoy luchan por un mundo mejor. (<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5096530>)

¹¹En referencia a Pablo Trejo Vallejo, médico clínico del hospital Alende, desaparecido en 1977 por la dictadura cívico militar en la ciudad de Mar del Plata.

¹²En referencia a Cinema paradíso (1988) dirigida por Giuseppe Tornatore, con música de Ennio Morricone.


Referencias

- Bleichmar, S. (2007). *Dolor país y después*. Libros del zorzal
- Coccia, E. (2021). *Metamorfosis*. Cactus
- Freud, S. (1900). *La interpretación de los sueños*. Amorrortu
- Freud, S. (1908). *El poeta y los sueños diurnos*. *Obras completas*, 4.
- Murillo, G. (2020). Vidas narradas en educación. Horizontes teóricos y fuero público. En Porta, L. *La expansión biográfica en la investigación educativa*. FFyL--UBA
- OMS (2020). *Funciones esenciales del trabajo en salud pública*.
- Porta, L. y Yedaide, M. (2014). La investigación biográfico narrativa: desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Sophia*, 17. pp. 177--192.
- Porta, L. y Ramallo, F. (2017). Lo vivido, el trayecto biográfico y la creación narrativa: una conversación sobre la memoria y la Pedagogía con Gabriel Jaime Murillo. *Revista de Educación*, 12. pp. 167--185.
- Porta, L. y Yedaide M. (junio, 2013). La pasión educa: enunciaciones apasionadas de profesores memorables universitarios. *RAES Revista argentina de educación superior*, 5 (6).
- Ramallo, F., Boxer, M. y Porta, L. (2019). Tres (re)inscripciones performativas: dislocar la pedagogía, expandir la docencia e interrumpir el dolor social. *Praxis educativa*, 23 (3). pp. 1--16.

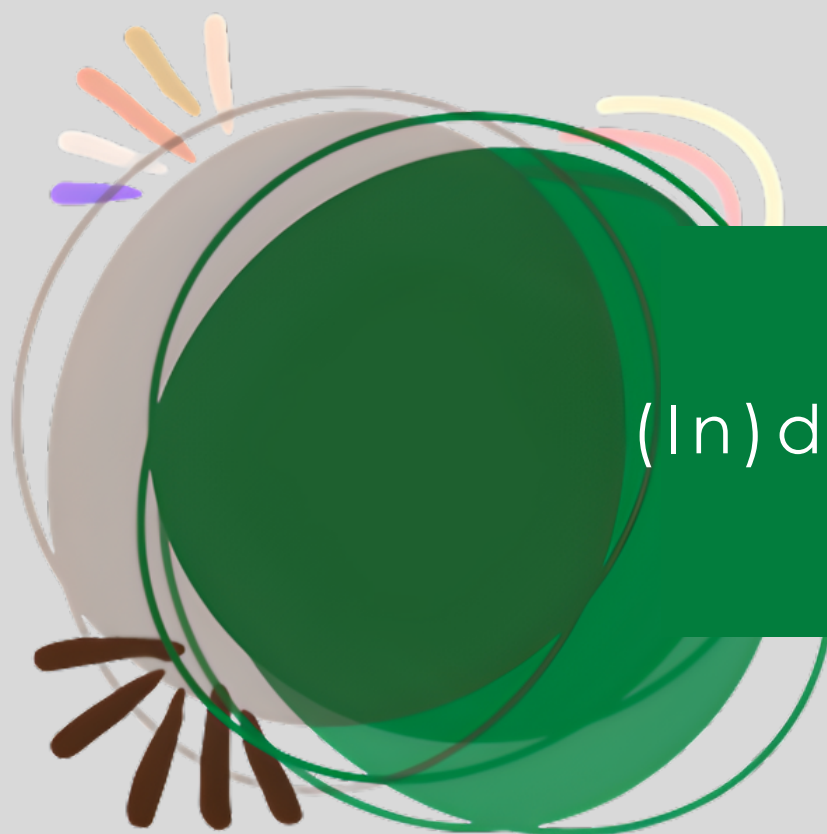
Claudia Marcela Orellano

Doctoranda en Educación en el Programa Específico de Formación en Investigación, Narrativa y (Auto) Biográfica en Educación (UNR). Especialista en Docencia Universitaria y trabajadora Docente UNMDP. Diplomada en Salud Mental Comunitaria. Psicóloga Clínica Unidad Coronaria del Hospital Interzonal Dr. Alende Mar del Plata. Investigadora en Centro de Investigaciones sobre Sujeto, Institución y Cultura (cisic) (OCS N° 857/14). Grupo Ética, Lenguaje y Epistemología. "La configuración de nuevos referenciales de la acción pública en Salud Mental en Argentina. Parte 1°: la Política de Salud Mental inaugurada a partir de la sanción de Ley 26657".

clauorellano1968@gmail.com



Nacida y criada en el ámbito público de la ciudad de Mar de la Plata, rescatada de la orfandad por los cuentos de las tías y heredera de un amor por la causa docente, travestida a decolonial por la humanidad que atesora los sueños colectivos.



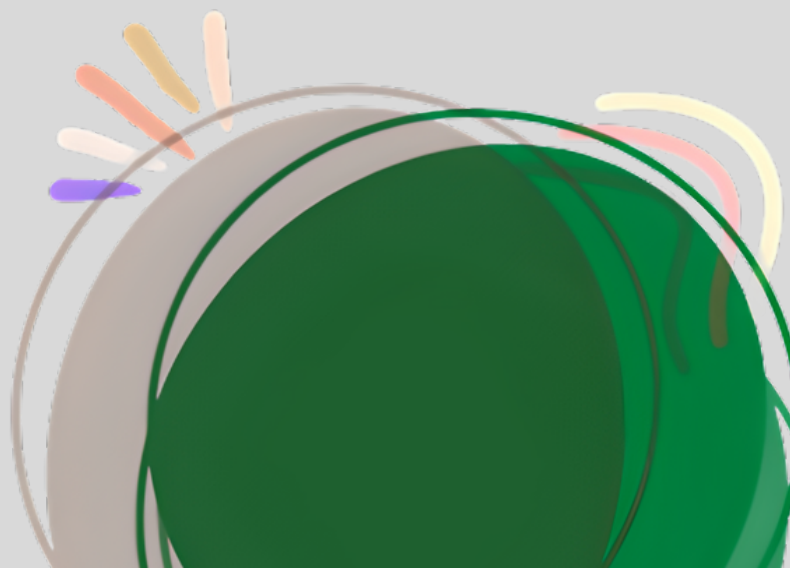
Somos Ixs
(In)disciplinados
del libro

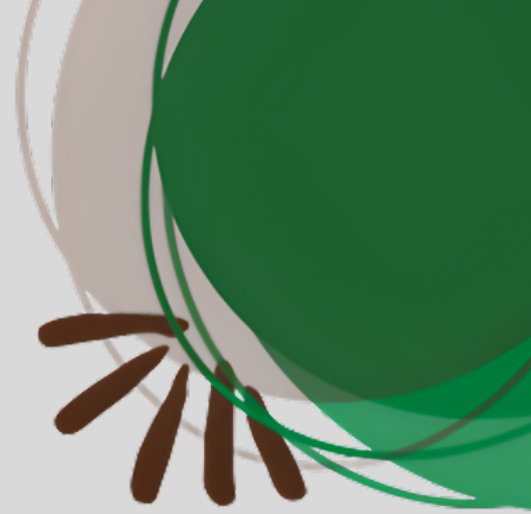
Elías Gonzalo Aguirre

Doctorando en Ciencias Humanas (UNSAM). Becario en temas estratégicos (CONICET). Magister en política y administración de la educación (UNTREF). Especialista en planeamiento y gestión de la educación (UNTREF). Profesor en Ciencias Políticas (IMESFD CAPACYT). Integrante del equipo de investigación del Centro de Estudios sobre Desigualdades Sujetos e Instituciones (CEDESI) perteneciente a la Escuela de Humanidades de la UNSAM. Se desempeña como docente en instituciones educativas de nivel secundario y de formación docente de gestión estatal y en ese marco, ha coordinado y dirigido proyectos de extensión e investigación. En la actualidad se encuentra trabajando en las prácticas de dirección escolar en contextos de desigualdad desde el campo de la sociología de la educación, previo paso e integración con preocupaciones vinculadas al entramado de los vínculos territoriales.

aguirre.elias.gonzalo@gmail.com

Suelo presentarme simplemente con mi nombre porque creo -como diría Deleuze en su lectura de Spinoza que somos modos de ser en el ser- de manera que aspiro que esa presentación abarque las múltiples identidades: docente, padre, becario, amigo, hijo, hermano, militante, etc. Soy porosamente político y la indiferencia social no suele ser opción.





Jonathan Aguirre

Doctor en Humanidades y Artes mención Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Posdoctorado en Cs. Sociales por la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina. Docente, Investigador y Director del Departamento de Cs de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y Becario Posdoctoral del CONICET. Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales y del Grupo de Investigación en Educación Superior y Profesión Académica radicados en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Director del Grupo de Extensión “Interpretación/Formación. Datos educativos y culturales de MDP (GIFDEC)”

aguirrejonathanmdp@gmail.com

Soy alguien a quien le gusta pensarse siempre desde lo colectivo. Somos la suma de experiencias que hemos compartido con otrxs. Desde allí me pienso y existo. Soy papá de Tomi, compañero de Magui. Soy hijo, hermano y amigo. Soy apasionado e intenso. Creyente en una Fe que abraza y me sostiene. Creo ser eso y seguramente mucho más. El resto lo completa quienes me conocen.

Gabriela C. Cadaveira

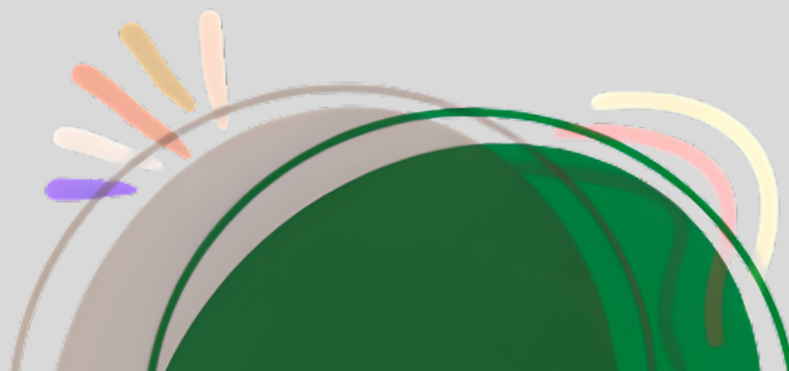
Doctora en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación (UNR), Especialista en Docencia Universtaria (UNMdP), Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y TIC (MEN- RM N° 2604/13) y Licenciada en Ciencias Antropológicas (UBA). Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMdP. Integrante del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas y del Grupo de Investigación de Prácticas y Experiencias en Territorios Educativos y Culturales. Directora del proyecto de extensión “El gusto es mío! Agroecología, alternativas al modelo dominante: promoción de una alimentación sana, segura y soberana desde pequeñas y medianas unidades productoras agroecológicas del Partido de General Pueyrredón” de la Facultad de Humanidades, UNMDP. Miembro del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales del CIMEd, UNMdP. Su área de trabajo primordial se centra en las pedagogías y la investigación educativa.

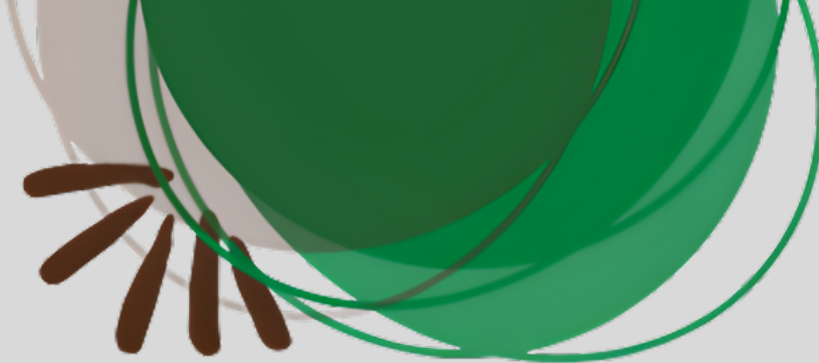
gcadaveira@mdp.edu.ar

Más allá de la breve descripción de mi recorrido académico, también me define la defensa por la educación pública en todos sus niveles y un interés especial por la pedagogía en términos amplios, que incluyen experiencias no escolarizadas, es decir, la educación popular o la educación social que atraviesan y redefinen toda la educación. Hago más las palabras de Paulo Freire en Pedagogía de la Esperanza (2005) ya que me resulta un norte para seguir:

“No soy esperanzada por pura terquedad, sino por imperativo existencial e histórica.

Esto no quiere decir, sin embargo, que porque soy esperanzada atribuya a mi esperanza el poder de transformar la realidad, y convencida de eso me lance al embate sin tomar en consideración los datos concretos, materiales, afirmando que con mi esperanza basta. Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua incontaminada” (p.24).





Gladys Cañueto

Doctora en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación (UNR), Especialista en Docencia Universitaria y Profesora en Historia (UNMdP). Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMdP. Directora del Observatorio de Educación de la Facultad de Humanidades, Co- directora del Grupo de Investigación de Prácticas y Experiencias en Territorios Educativos y Culturales.(GIPETEC). Vicedecana de la Facultad de Humanidades. Miembro del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas,(GIESE), del CIMED, UNMdP. Área de trabajo primordial: se centra en las prácticas educativas y en la investigación educativa.

gcanueto@mdp.edu.ar

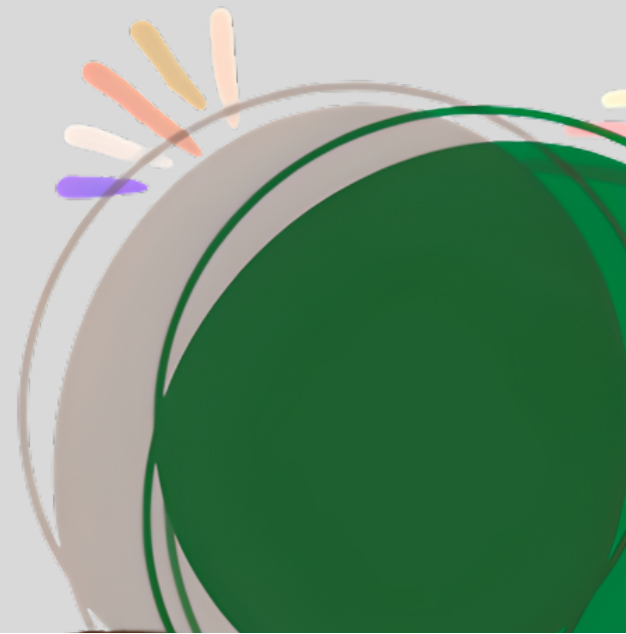
*Soy Gladys, docente por elección. Mi marco teórico son las pedagogías críticas y desde la investigación educativa centrada en la narrativa biográfica y auto-biográfica me interesa conocer todo lo nuevo que surge y que permite abrirme, reflexionar y significar acciones con sentido, incluyendo lo diverso que acontece y lo que está por-venir. Me encanta trabajar en equipo porque estoy convencida que potencia lo mejor de cada uno. Creo en el aprendizaje con otros y concibo la enseñanza como práctica de vida que nos acerca y nos vuelve comunidad.
El Tiempo es mi pre-ocupación actual.*

Claudia De Laurentis

Doctora en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación (UNR), Especialista en Docencia Universitaria, Profesora de Inglés (UNMdP) y Licenciada en Ciencia Política (UNR). Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMdP. Directora del Grupo de Investigación en Políticas Educativa (GIEPE) y miembro del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales del CIMEd, UNMdP. Su área de trabajo primordial se centra en educación de docentes y la investigación educativa.

delarentisclaudia@gmail.com

Me gusta nombrarme teacher. Me ancla al aula, desde la que habitan lxs más pequeñxs a las universitarias. Me apasiona aprender, el desafío de la comprensión de un mundo entramado y complejo. Me enamoran lxs estudiantes. Me sublevan las injusticias, me ilusionan lxs jóvenes y Borja. Agradezco a la vida, a mis mentores y mis colegas el espacio que ocupó en la universidad pública.

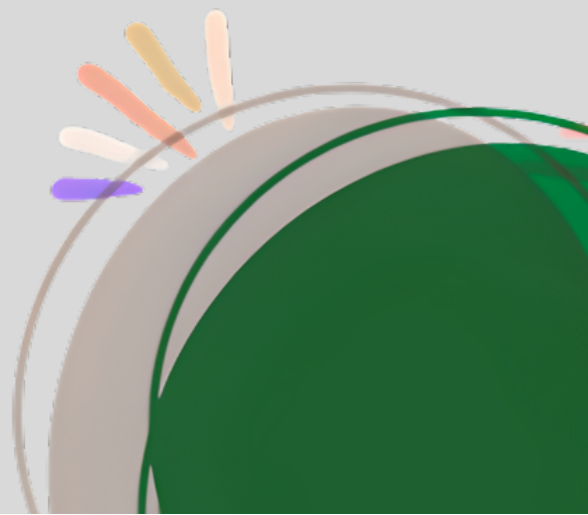


Dominique Demellenne

Docente investigador especialista en políticas educativas. Doctor en Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Lovaina - Bélgica. Investigador categorizado por el Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología de Paraguay e investigador asociado al Centro de Investigaciones e Intervenciones Sociológicas (CESIR) de la Universidad de San Luis Bélgica. Fue diseñador y coordinador del proyecto de fortalecimiento de la reforma educativa paraguaya “Escuela Viva Hekokatuva” - MEC (2000-2007). Colaboró con la Universidad Columbia (USA) para la coordinación de 12 investigaciones para el diseño del Plan de Transformación Educativa en Paraguay. Actualmente trabaja con la Dirección de Educación Indígena en la revisión del proceso de construcción de los diseños de los curriculum interculturales.

dominique_demellenne@hotmail.com

Camino entre las teorías y las prácticas en búsqueda del mejoramiento de la educación. Son caminos intranquilos donde se renuncia a la certeza de un solo mundo para descubrir las posibles conexiones entre los mundos. Exploro los espacios educativos desde sus diversidades, escucho los relatos de los educadores, intento promover la colaboración desde los diferentes tipos de saberes.

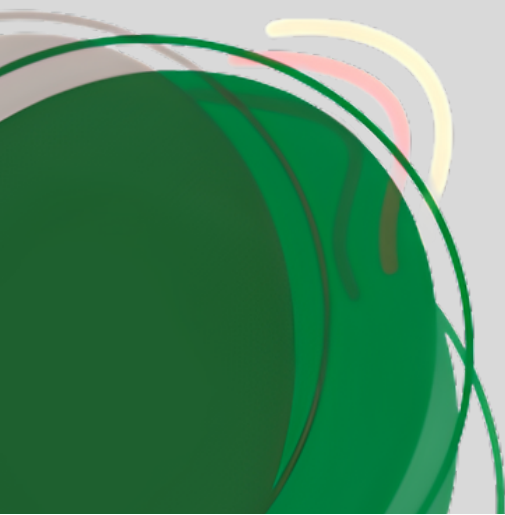


Mariana Foutel

Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Magister en Administración de Sistemas y Servicios (Universidad Favaloro), Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP), Licenciada en Administración y Contadora Pública (UNMdP). Docente e investigadora del Departamento de C. de la Educación de la Facultad de Humanidades. Es directora del Grupo de Investigaciones en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) y Directora del Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación (CIMED) radicado en la FH-UNMdP. Co-directora del Grupo de Extensión “Interpretación/Formación. Datos educativos y culturales de MDP(GIFDEC)”

marianafoutel@yahoo.com.ar

Mamá orgullosa. Cultora de vínculos genuinos, fluidos y relajados. Persona deseante y en paz con la vida. Aspirante a contribuir con mi granito de arena a transformar vidas. Hincha de Boca.





Eduardo Daniel Langer

Doctor en Educación (UBA/Argentina), Magister en Cs. Sociales (FLACSO/Argentina) y Lic. En Cs de la Educación (UBA/Argentina). Es Investigador Adjunto del CONICET. Es profesor de Sociología de la Educación por la Universidad Nacional de San Martín y Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Es Director de las carreras de Educación de la Universidad Nacional de San Martín. Sus temas de investigación se refieren a las relaciones entre gubernamentalidad y educación desde el campo crítico de la sociología de la educación a través del estudio de los dispositivos pedagógicos atendiendo, especialmente, a las prácticas de resistencias de estudiantes y docentes por la escolarización tal como se presentan en las tramas peculiares de la vida escolar en el nivel secundario.


langereduardo@gmail.com

Suelo presentarme como profesor, escritor, lector, corredor, padre y biodanzante. Sueño con escribir en la montaña y en la playa. O simplemente en el alero de una casa de campo contemplando la belleza de la naturaleza.

Claudia Marcela Orellano

Doctoranda en Educación en el Programa Específico de Formación en Investigación, Narrativa y (Auto) Biográfica en Educación (UNR). Especialista en Docencia Universitaria y trabajadora Docente UNMDP. Diplomada en Salud Mental Comunitaria. Psicóloga Clínica Unidad Coronaria del Hospital Interzonal Dr. Alende Mar del Plata. Investigadora en Centro de Investigaciones sobre Sujeto, Institución y Cultura (cisic) (OCS N° 857/14). Grupo Ética, Lenguaje y Epistemología. “La configuración de nuevos referenciales de la acción pública en Salud Mental en Argentina. Parte 1°: la Política de Salud Mental inaugurada a partir de la sanción de Ley 26657”.

clauorellano1968@gmail.com



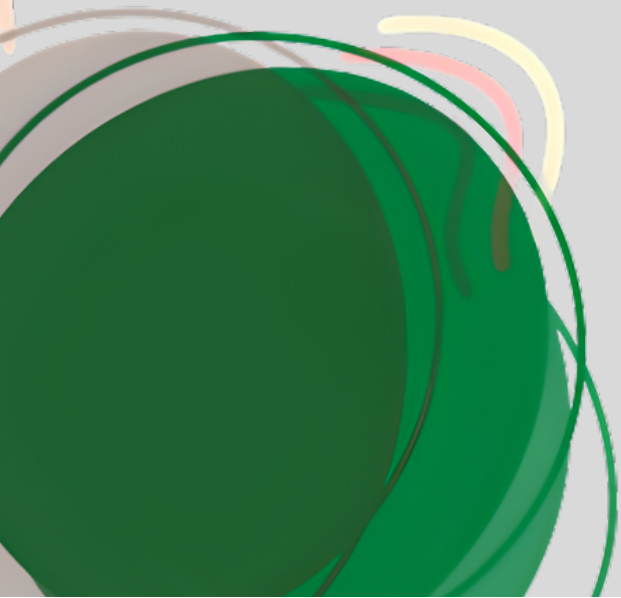
Nacida y criada en el ámbito público de la ciudad de Mar de la Plata, rescatada de la orfandad por los cuentos de las tías y heredera de un amor por la causa docente, travestida a decolonial por la humanidad que atesora los sueños colectivos.

Luis Porta

Profesor Titular de Problemática Educativa y Sociología de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMDP. Director del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, CIMEd. Investigador Principal de CONICET. Secretario de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades, UNMDP. Doctor en Pedagogía, Universidad de Granada, España. Especialista en Docencia Universitaria, Licenciado y Profesor en Historia, Universidad Nacional de Mar del Plata. Posdoctorado por la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Rosario. Es referente nacional e internacional por sus desarrollos en la investigación narrativa, particularmente el enfoque (auto)biográfico.

luisporta510@gmail.com

Me gusta definirme como un escuchador de historias, de esas que merecen contarse y vivirse: un narrador que, desde su propia historia, proyecciones y deseos vive, siente y piensa junto a otros seres sintientes, vivientes y no vivientes. Me gusta esperar, porque en la espera fluye lo mejor de nuestros aprendizajes vitales. Me gusta vivir, porque en la vida se manifiesta lo mejor de la experiencia sensible.

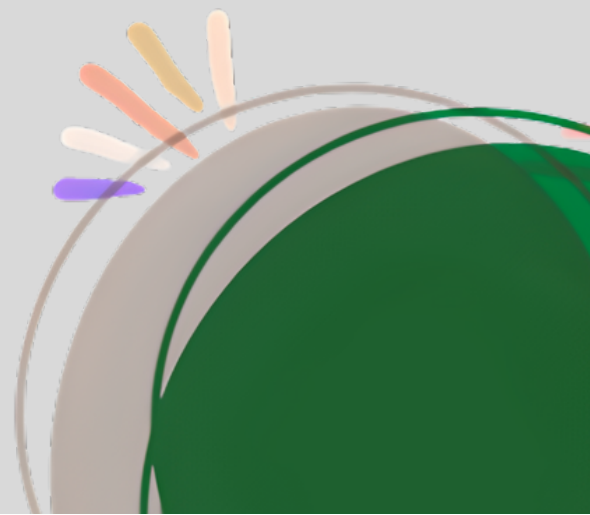


Lidia Quintana

Doctoranda en Educación. Magíster en Investigación Educativa con mención Socioantropológica (UN Córdoba). Maestranda en Tecnología Educativa (UAI). Docente jubilada de niveles de Educación Secundario y Terciario en Florencio Varela y Quilmes. Tutora en Tramo virtual en Formación Docente para Universitarios y Técnicos Superiores (UTN Facultad Regional Avellaneda). Integrante del Observatorio Educativo de Florencio Varela (OEFV); integrante de la Asociación Regional de Desarrollo Empresario (ARDE) de Quilmes y del Colectivo “Memoria Varelese” de Florencio Varela. Miembro de la Red de Investigación Participativa para la Renovación Curricular (RedIPARC) y de la Sociedad Argentina De Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAIEHE). Su área de trabajo gira alrededor de las relaciones entre memoria social, historia reciente y pedagogía de la memoria; en la investigación educativa y en las didácticas renovadas.

lidialaprofes@gmail.com

Me apasiona investigar sobre las dinámicas sociales, me interesa el devenir educativo en contextos tan cambiantes y me siento comprometida con el deber de memoria del Nunca Más y de las memorias pedagógicas porque considero que en las aulas se juegan futuros posibles. También mi compromiso vital se ve convocado por las injusticias, los dolores sociales y ambientales a los que debemos responder con creatividad, políticas públicas e investigaciones más sensibles.

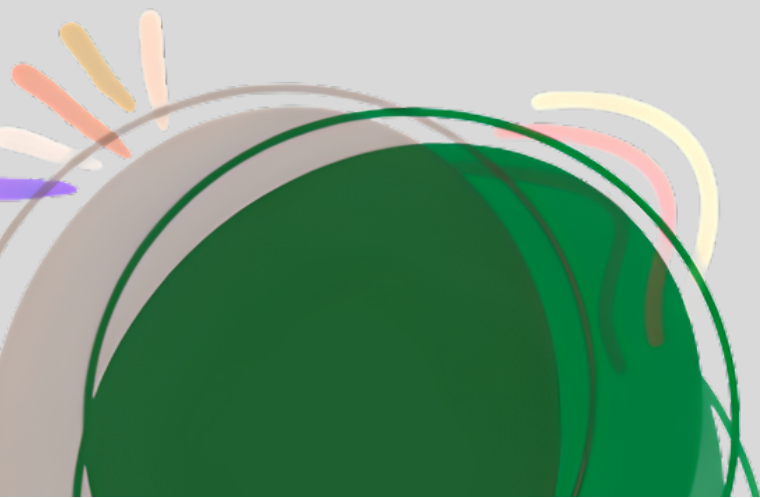


Marianela Valdivia

Licenciada en Bibliotecología y Documentación, Bibliotecaria documentalista y Bibliotecaria escolar (UNMDP). Doctoranda en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Diplomada en Lectura, escritura y educación (FLACSO). Docente en el Departamento de Ciencia de la Información. Extensionista e investigadora en el Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas y el Grupo de Investigación en Educación y Lenguaje. Miembro del comité editorial de Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños, en la Facultad de Humanidades (UNMDP). Su área de interés gira en torno a la mediación lectora en la escuela y la literatura para niños, niñas y jóvenes.

mvaldivia@mdp.edu.ar

En la escuela soy la seño de los libros y me gusta que me llamen así. No por los libros como objeto, sino por la posibilidad que despliegan respecto del uso pleno del lenguaje, los abrazos y las miradas que se implican en cada acto de lectura compartida. Ante todo, me preocupan siempre las infancias y mis búsquedas tienen que ver con ofrecerles palabras como herramientas, como juguetes, como refugios.

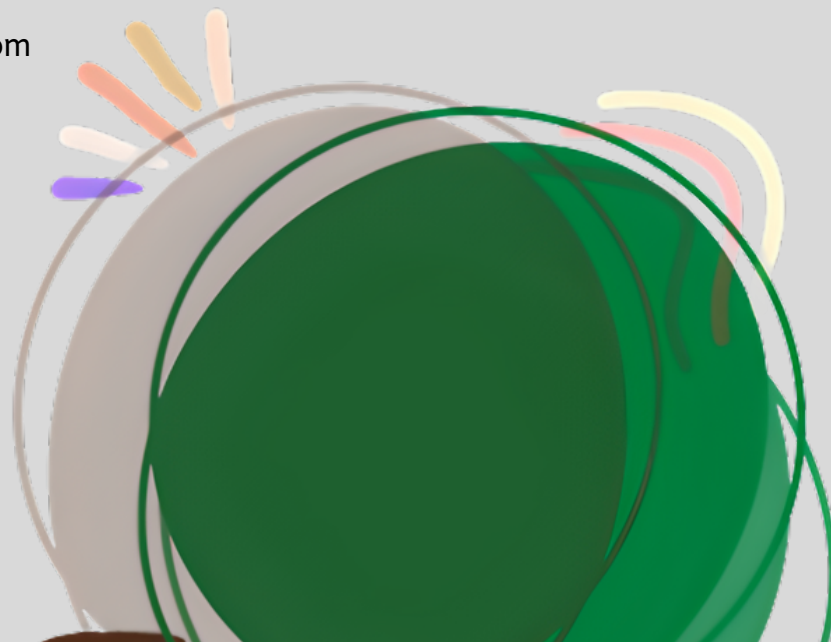



María Marta Yedaide

Doctora en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación (UNR), Especialista en Docencia Universtaria y Profesora de Inglés (UNMdP). Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMdP. Directora de la Revista de Educación de la Facultad de Humanidades, del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas y del Grupo de Extensión Reescrituras en el Campo de la Educación. Coordinadora del Área de Posgrado de la Facultad de Humanidades. Miembro del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales del CIMEd, UNMdP. Su área de trabajo primordial se centra en las pedagogías y la investigación educativa.

myedaide@gmail.com

Suelo presentarme como pedagoga crítica, descolonial y queer con puntos suspensivos, para hacer lugar a mis nuevas, oportunas obsesiones. Las contemporáneas me llevan a travestir la investigación educativa. Llevo en las venas la vocación política, las ganas de revolucionar lo que haga falta. Como canta Julia Zenko “Me duele la gente, su dolor, sus heridas”. También últimamente me duelen los cerros, las aguas, todos los bichos y las cosas, incluso algunas palabras.





Este es el tomo II de la Colección Escenarios y Subjetividades Educativas. En esta oportunidad nos propusimos reunir trabajos que den cuenta de investigaciones tan rigurosas como sensibles, tan informadas teóricamente como dispuestas a las narrativas minúsculas, cuyo hilo conductor es la escucha atenta y sensible (incluso a los ecos de la propia vida) como un modo de investigar. En estas experiencias académicas las partes se afectan y se dejan afectar en un vaivén de gestos que, más o menos disciplinados, se ponen en juego para componer -aunque más para descomponer, para suspender conceptos y certezas aprendidas, para evidenciar una fragilidad necesaria que nos disponga a percibir más que a conceptualizar.

Las compiladoras deseamos que el paso por estas páginas sea una posibilidad de multiplicar los diálogos, que las conversaciones continúen en los ecos sensibles y afectantes, que las disciplinas no nos encierren, que las investigaciones sean invitaciones, que seamos orilla donde se pueda abreviar una y otra vez, que percibir las diferencias sea un modo amable de alojarlas, que este libro sea un collage de gestos que se completan en la alquimia de cada lector.