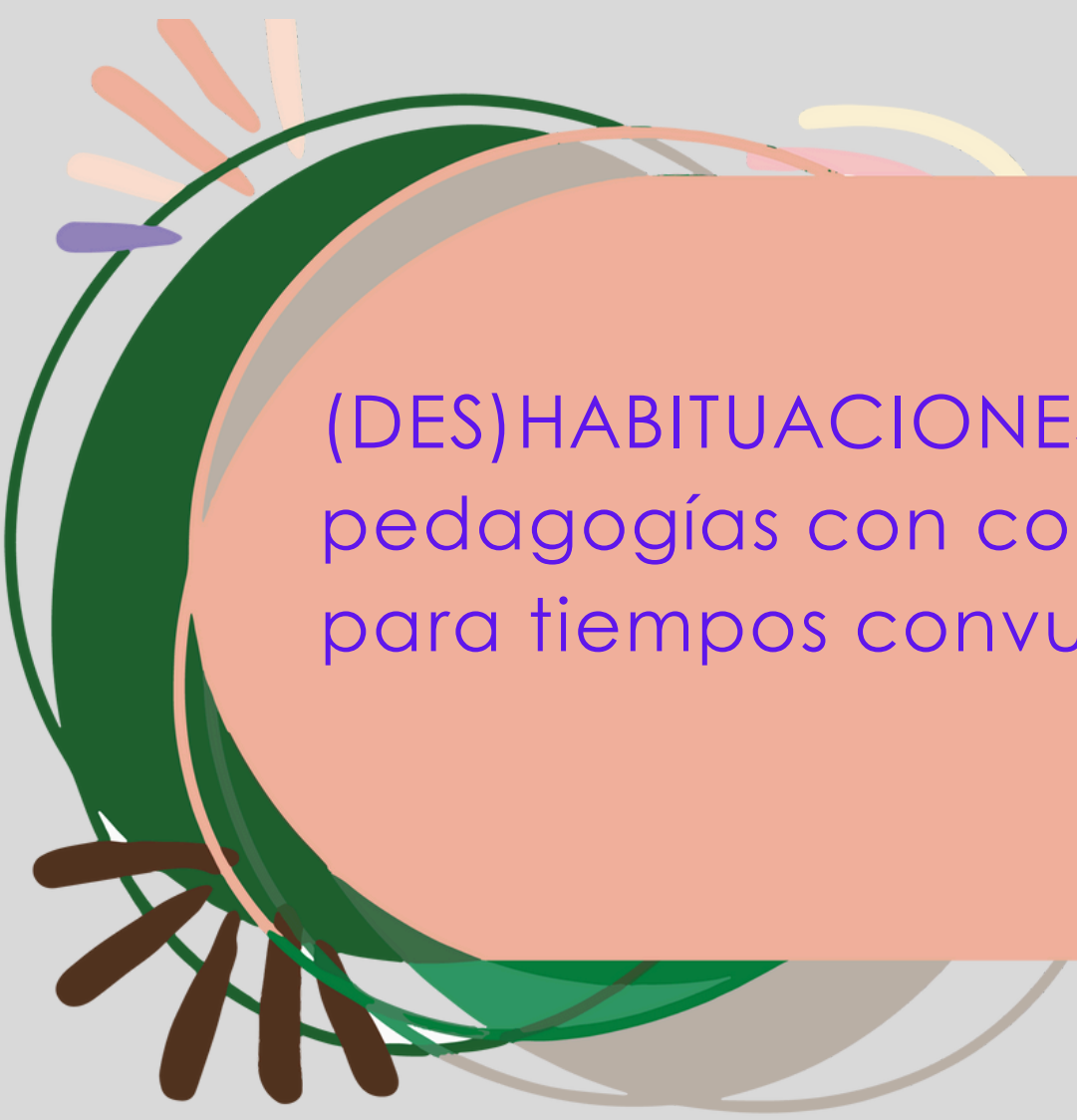


ESCENARIOS Y  
SUBJETIVIDADES EDUCATIVAS



(DES)HABITUACIONES:  
pedagogías con corazón  
para tiempos convulsos

(Compiladoras)

Paula González  
Luciana Berengeno



(DES)HABITUACIONES:  
pedagogías con  
corazón para  
tiempos convulsos



Diseño de tapa: Catalina Pignataro

Compilación, revisión y edición: Paula González y Luciana Berengeno

Primera edición: Diciembre, 2024

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 - Facultad de Humanidades - Departamento de

Ciencias de la Educación - Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación

(CIMEd) - Grupo de Investigación

(Des) habitaciones: pedagogías con corazón para tiempos convulsos: pandemia y pedagogía; Contribuciones de Huayra Martincic ... [et al.]; Compilación de Paula

González; Luciana Berengeno; Editado por Paula González; Luciana Berengeno;

Prólogo de Paula González; Luciana Berengeno. - 1a ed. - Mar del Plata: Universidad

Nacional de Mar del Plata, 2024.

Libro digital, PDF - (Colección Escenarios y Subjetividades Educativas / Yedaide,

María Marta; Porta, Luis)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-811-207-7

1. Educación. 2. Ciencias de la Educación. I. Martincic, Huayra, colab. II. Gonzalez,

Paula, comp. III. Berengeno, Luciana, comp. IV. González, Paula, ed. V. Berengeno,

Luciana, ed. VI. González, Paula, prolog. VII. Berengeno,



Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas

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 978-987-811-207-7

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

Nadar a contracorriente, <i>Paula González y Luciana Berengeno</i> .....	1
Los efectos de la pandemia en la escolarización. Heterotopías y utopías de estudiantes y docentes de educación secundaria en Caleta Olivia, <i>Huayra Martincic, Eduardo Langer y Carla Villagrán</i> .....	9
Afectándonos en Red-es. La experiencia de TACA en la virtualidad, <i>Laura Proasi</i> .....	26
El mundo se dio vuelta, <i>Mercedes Zabala</i> .....	35
Trabajo docente en nivel inicial. Reflexiones pospandémicas acerca del lugar de la mujer en la educación para las primeras infancias, <i>Florencia Genzano</i> .....	48
Evaluación y educación docente: problematizar en la búsqueda de prácticas democratizadoras, <i>Ana Siccardi y Claudia De Laurentis</i> .....	62
La incorporación de saberes mapuches en el área de Segundas Lenguas en la Escuela Secundaria Rionegrina: una unidad didáctica feminista y decolonial, <i>Andrea Pichilef</i> .....	73
Pedagogías Menstruales en el 34º Encuentro Nacional de Mujeres, <i>Ornela Barone Zalloco</i> .....	87



## Corazonar:

(del latín *cor*).

Verbo.

Pensar con el corazón liberado, nutrir el pensamiento con el impulso de la vida poniendo voluntad.

*Consejo de Gobierno Pueblo Kitu Kara*

## Hueyeltue:

(del mapuzundun)

Sustantivo.

Donde se puede nadar.

## Nadar a contracorriente

“... casi forzosamente, fueron naciendo entre los ciudadanos que conservaron la vida cosas muy contrarias a sus anteriores costumbres”

Boccaccio, 1496

Este libro comenzó a ensoñarse en aquel tiempo que nuestros cuerpos aún recuerdan, cuando el mundo emergía de la parálisis y la muerte que trajo consigo la pandemia. En aquel entonces, obstinadas en mantener nuestros escenarios educativos a flote, gestamos desde el GIESE las *II Jornadas de Intercambio Territorial* que dimos en llamar *Experiencias poderosas entre teorías de la educación*. Inspiradas en las enseñanzas de Mariana Maggio (2020), este encuentro buscó visibilizar aquellas prácticas y relatos alternativos que no solo amplían el conocimiento, sino que promueven transformaciones en la investigación educativa, en nuestras subjetividades y en el diseño de mundos.

En sintonía con el espíritu de un tiempo marcado por el aislamiento de millones y con la conciencia de que, como en tantas crisis, permanecer en casa fue un privilegio de clase, este espacio de intercambio se erigió como un llamado a la acción y a la reflexión crítica sobre las desigualdades y posibilidades que la educación mostraba en aquel escenario inédito. En estas claves y desde el favorecido lugar que ocupa la academia en la producción de conocimiento, convocamos un encuentro virtual en diciembre de 2020 con la intención de amplificar aquellas prácticas y narrativas que ocurren al margen de los grandes relatos. Convencidas de que los aprendizajes que surgen en los encuentros con/entre los territorios son políticamente relevantes para las transformaciones pedagógicas que nuestra sociedad necesita, buscamos propiciar un tiempo de *juntanza* (Navarro&Uribe, 2020) como forma de suspender el miedo y hacernos, juntas, más fuertes y más sensibles.

Mientras que narrativas tempranas intentaron explicar el fenómeno, sembrando esperanza ante el desconcierto y proliferando en la academia, las redes, los diarios y los discursos cotidianos, el encierro permitió la

contemplación del silencio y de la propia vida –personal y social. En un mundo en pausa, la contingente renegociación del pacto social en los modos de relación se impuso brutal y violentamente. Cuando la suspensión de las rutinas fracturó la linealidad temporal que suele ordenarnos la existencia, se hizo evidente que cuando todo está quieto el pensamiento se vuelve inestable. Ya no podíamos pensar en las mismas claves; se habían abierto ante nuestros ojos posibilidades no incluidas en nuestra comprensión cotidiana y las formas preestablecidas con las que acostumbrábamos objetivar el mundo, y objetivarnos en él, se hicieron pedazos.

Cargado de incertidumbre, el sistema educativo en nuestro país enfrentó el enorme desafío de continuar la educación formal de millones de personas desde sus hogares. Mientras los edificios de las escuelas, institutos y universidades permanecieron cerrados, como docentes intentamos no sólo generar contextos en los que se pudiera enseñar, sino escenarios que nos permitieran mantenernos a flote para sostener nuestra vida y toda vida que estuviera a nuestro alcance, esperando que nuestros brazos no se cansaran de nadar. Cuando la migración masiva de las aulas físicas a las virtuales nos obligó a improvisar una continuidad pedagógica, la imposición de una “nueva normalidad” recrudesció viejas desigualdades. Las formas de abordar la enseñanza y el aprendizaje variaron enormemente según los recursos materiales y digitales disponibles para las escuelas, los docentes y especialmente los estudiantes (Anderete Schwal, 2021).

Ante la fractura en las maneras tradicionales de vivir, en lugar de sucumbir al anhelo de "normalidad", a sabiendas de que la realidad prepandémica que habíamos llegado a aceptar era (y aún es) éticamente inaceptable, muchas/muchos nos dedicamos a ensayar prácticas contrarias a nuestras anteriores costumbres. En el reconocimiento del horror social y la crisis civilizatoria a la que asistimos, en lugar de aliarnos con las “formaciones predatorias” (Sassen, 2017) apostamos nuevamente por sumergirnos en preguntas que no tienen respuesta inmediata y recurrir a la fuerza vinculante que sostiene nuestra existencia para buscar formas de permanecer juntas/os. Embarcadas en este proceso, centrado en el encuentro con el/lo otro, enactuamos las *III Jornadas de Intercambio Territorial: Escribiendo-nos Teorías de la*

educación, realizadas en noviembre de 2021 bajo una modalidad mixta (virtual con instancias presenciales). Aún sacudidas por la parálisis global, estas jornadas buscaron afianzar y continuar el diálogo iniciado hacia el 2019 con diversos territorios pedagógicos en la intención de reconocer, explorar y producir otros relatos y pensar juntos/as los significados que asume y que puede asumir lo educativo.

Si bien las ediciones de 2020 y 2021 estuvieron marcadas por esa serie de eventos innegablemente traumáticos para todo el planeta –agudizados por una grave tensión social, económica y de profunda confusión cultural y simbólica–, estas Jornadas permitieron abordar la educación como pilar para repensar el mundo. En ellas nos zambullimos en los significados que asume y que puede asumir lo pedagógico en historias locales, cercanas y encuerpadas. Esta serie de encuentros giró la mirada hacia la vida concreta de las personas, grupos y comunidades a quienes lo educativo afecta, a las historias mínimas de quienes habitamos, construimos y celebramos la educación cotidianamente –historias difíciles de atrapar en los inventarios, historias chiquitas que se resisten a la monumentalización. De esas experiencias se nutre este libro.

En medio de un mundo paralizado en su vorágine, pero acechado por la muerte, hubo quienes asumieron la enseñanza como una manera de estar en el mundo. Nutrieron sus prácticas pedagógicas con el impulso de lo vital. *Corazonaron*. Este libro busca ser un espacio para esas pedagogías que, lejos de excluir la razón, la enriquecieron con afectividad y promovieron respuestas políticas insurgentes (Guerrero Arias, 2010), enactuando posibilidades para la continuidad de la vida. Qué enseñar, qué y cómo evaluar, qué tenía sentido comunicar, cómo podían nuestras lenguas madres y nuestros cuerpos menstruantes hacerse lugar en las agendas hegemónicas, cuál era nuestro lugar como educadoras/es en cada uno de los niveles educativos y escenarios donde estábamos fueron motores de movimiento, brazadas improvisadas pero convencidas, en pleno mar abierto.

Así, en “Los efectos de la pandemia en la escolarización. Heterotopías y utopías de estudiantes y docentes de educación secundaria en Caleta Olivia” Huayra Martinic, Eduardo Langer y Carla Villagrán reflexionan en torno a modos otros de transitar la escolaridad de estudiantes y docentes en la

Patagonia argentina. Ampliando nuestros horizontes teóricos para dar cuenta de esa complejidad, se alejan de los binarismos y respuestas cómodas para ofrecer una composición heterogénea de los testimonios que diversos actores de las comunidades de escuelas sureñas les convidaron durante la pandemia. A la luz de categorías que permiten comprender el tiempo y el espacio de la escuela más allá de sus porosas paredes (Dussel, 2022), las costas a las que arriban nos ofrecen señales que cobran un enorme valor en nuestra actualidad, si entendemos que aún resta mucho por hacer en nuestros escenarios educativos.

En el segundo capítulo, "Afectándonos en Red-es. La experiencia del Taller de Aprendizaje Científico y Académico en la virtualidad", Laura Proasi nos recuerda que los vínculos pedagógicos son también un lugar de encuentro y nos invita a bucear en las aguas inciertas de una experiencia virtual en la universidad. Este relato explora la reinención de la práctica docente como gesto de hospitalidad, donde la enseñanza, como acontecimiento ético, permite construir mundos desde la cercanía afectiva y el compromiso con el otro. La fragilidad que supuso para muchos/as iniciar una carrera universitaria en el aislamiento fue comprendida por docentes que desde sus prácticas trascendieron la virtualidad para abrazar y reivindicar la afectividad como apuesta política. En un presente cargado de cuestionamientos y amenazas a nuestras universidades, la experiencia de Laura, sus colegas y estudiantes nos traen claves valiosas para no perder de vista el horizonte hacia el cual seguimos nadando.

También en el nivel superior y ocupada de acompañar a docentes en formación, Mercedes Zabala nos cuenta sobre la recomposición de las prácticas docentes durante el ASPO y los aprendizajes que nos llegan hasta hoy. Desde interrogantes imprescindibles sobre la formación docente en escenarios inéditos, e interpelando los modelos tradicionales, Mercedes corazona pedagogías que abrazan la imprevisibilidad y diversidad de experiencias en "El mundo se dio vuelta". Recorriendo tres momentos clave, este capítulo nos guía desde la perplejidad inicial ante la incertidumbre y la necesidad de reinventar las prácticas en un entorno virtual, hasta los debates contemporáneos sobre la viabilidad de la formación práctica en un escenario sin precedentes. En ese

proceso reflotan los modos en que la nostalgia se transformó en creatividad, sumergiéndonos en el rediseño de propuestas pedagógicas, reflexiones sobre las prácticas y los aprendizajes colaborativos en contextos desafiantes. Desde una perspectiva crítica, colaborativa y transformadora, Mercedes nos invita a repensar los dispositivos educativos, aprovechando las lecciones aprendidas durante el aislamiento como oportunidades para el cambio de hoy.

La pandemia de COVID-19 expuso, también, tensiones históricas del Nivel Inicial: la invisibilización del trabajo docente, su reducción a tareas de cuidado y la constante lucha de las maestras por el reconocimiento pedagógico e intelectual de su tarea. Estas cuestiones nos zambullen en el tercer capítulo, titulado “Trabajo docente en nivel inicial. Reflexiones pospandémicas acerca del lugar de la mujer en la educación para las primeras infancias”, donde Florencia Genzano, a partir de diálogos con colegas de diversos contextos educativos, corazona el trabajo docente como un acto político y transformador. Desde experiencias colectivas y reflexiones críticas y feministas, Florencia nos participa en los modos en que las docentes enfrentan estereotipos e imaginarios sociales arraigados y resignifican su rol como mujeres y educadoras. Nadando a contracorriente, su mensaje es claro: transmutar el silencio en acción para reconocer la intelectualidad y agencia de las maestras, para potenciar el trabajo docente del Nivel Inicial como una herramienta clave en la construcción de mundos más justos.

Con una vocación también sensible y democratizadora, Ana Siccardi y Claudia De Laurentis buscan ampliar los horizontes formativos a partir de un instrumento de co-evaluación de docentes de inglés en formación. “Evaluación y educación docente: problematizar en la búsqueda de prácticas democratizadoras” comparte una intervención didáctica situada y sensible, donde la evaluación lleva la ética como bandera y desafía las tradiciones más arraigadas en educación superior y, más precisamente, en la formación de profesoras/es de inglés. La escucha atenta, el respeto por el trabajo del otro, la intimidad y la reflexión se dan lugar en una materia de habilidades lingüísticas en un profesorado de inglés, sin desmedro de la rigurosidad y el deseo de que aprender sea una genuina y amorosa transformación.

Andrea Pichileff, por su parte, transforma la enseñanza de esta “lengua otra” (Baum, 2021) desde una perspectiva descolonial, que revitaliza la cultura mapuche en aulas de nuestra Patagonia argentina. "La incorporación de saberes mapuche en el área de Segundas Lenguas en la Escuela Secundaria Rionegrina: una unidad didáctica, feminista y decolonial" es una apuesta pedagógica por sanar la herida colonial desde el aula de inglés. En este capítulo, Andrea nos invita a recorrer su experiencia en la ESRN N°58 de Los Menucos, donde los aprendizajes lingüísticos se entrelazan con la dignificación de las mujeres mapuche como portadoras de saberes y agentes epistémicas. A través de una mirada feminista e intercultural, la unidad didáctica de la que nos participa teje los saberes ancestrales con las urgencias de las luchas contemporáneas y abre la posibilidad de que los estudiantes no solo aprendan una lengua, sino que también descubran el poder de cuestionar estereotipos, visibilizar lo oculto y construir un mundo más justo, donde todas las voces encuentren su lugar.

Por último, Ornella Zallico nos acerca su experiencia en el 34° Encuentro de Mujeres en San Luis, donde por primera vez tuvo lugar un taller sobre la visualidad de la menstruación como hecho político y pedagógico. Enlazando conocimientos ancestrales, experiencias colectivas y prácticas feministas y transfeministas, este último capítulo nos invita a adentrarnos en las pedagogías menstruales como una metodología de enseñanza que fluye entre la afectividad, el intercambio horizontal y la revalorización de lo propio y lo compartido. Al poner en diálogo la memoria menstrual con el activismo y el artivismo, el texto corazona caminos para construir espacios que cuestionen el extractivismo epistémico y celebren las cosmogonías silenciadas.

### *¿Por qué ahora?*

Si bien las experiencias que componen este libro se hicieron lugar hace tiempo atrás, sentimos que aquello que pudimos ver entonces nos trae pistas para transitar nuestro presente de un modo más saludable y armonioso. En un tiempo marcado por menos oportunidades para las mayorías, mayor desempleo y creciente desesperación, donde los extremos hacia el odio, la violencia y el racismo se incrementan y ganan terreno, confiamos en que volver

sobre estos escenarios educativos y las subjetividades que alteraron pueda ofrecer brújulas para reorientarnos en un presente político descorazonado y brutal, que amenaza con instalar un sálvese quien pueda en este mar revuelto.

Recuperar hoy, desde un cierto sentido de “normalidad” todavía extraño, aquellas viejas promesas que muchos hicimos en lo peor de la pandemia, de vivir con más respeto, es nuestro modo de reavivar preguntas que nos conecten con las fuerzas colectivas necesarias para imaginar otros futuros. Un modo de recordar que solo los peces muertos nadan a favor de la corriente.

Reivindicar hoy estas pedagogías corazonadas en tiempos de crisis no solo rinde homenaje a esas prácticas sensibles, reflexivas y comprometidas que nos ayudaron a resistir y mantenernos a flote, sino que renueva las intenciones que nos propusimos en los momentos más difíciles. Sí, volvemos sobre lo que aprendimos en pandemia porque nos resistimos a que aquella tempestad nos deje inalteradas en las mismas costas y porque nuestro presente político y social nos demanda redoblados esfuerzos.

Escuchamos de nuevo algunas de las preguntas que tanto nos movilizaron en el pasado reciente sobre experiencias con corazón de docentes y pedagogos activistas que se obstinaron en nombrar y co-contruir mundos mejores. Hoy nos convidan sus aprendizajes para que la pedagogía sea, una vez más, lo que nos abre el *hueyeltue*: agua donde todos podamos nadar.

Paula y Luciana

### Referencias bibliográficas

- Anderete Schwal, M. (2021). Las desigualdades en la educación secundaria argentina durante la pandemia. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga* (2), 42-56.
- Baum, V. (2021). Diseño de materiales decoloniales situados para la enseñanza de inglés como lengua otra. *Cuadernos de la ALFAL*, 13 (2), 133-168.
- Boccaccio, G. (1496) *El Decamerón*. Jacinto León Ignacio (1970) (tr.) España: Ediciones 29. 1994- Segunda Edición.
- Dussel, I. (2002). ¿Estamos ante el fin de la escuela?” *Transformaciones tecnológicas y pedagógicas en la post-pandemia*. *Revista del IICE* 51.
- Guerrero Arias, P. (2010). Corazonar desde las sabidurías insurgentes el sentido de las epistemologías dominantes, para construir sentidos otros de la



- existencia. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, Universidad Politécnica Salesiana. Cuenca, Ecuador (8), 101-146.
- Maggio, M. (2020). "Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación". *Campus Virtuales*, 9(2), pp. 113-122.
- Navarro, L. & Uribe, J. F. (2020). Juntanza y digna rabia: sistematización de experiencias de las colectivas feministas en la PUJ. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/52726>.
- Sassen, S. (2017). Predatory Formations Dressed in Wall Street Suits and Algorithmic Math. *Science, Technology & Society* 22:1, 6-20.

<sup>1</sup> Como compiladoras de esta obra, valoramos y reconocemos las luchas en favor de la equidad de género, respetando a la vez las decisiones individuales de cada autor/a/e sobre el uso del lenguaje inclusivo. Por ello, el texto reúne diversas opciones de generalización lingüística, reflejando nuestro compromiso ético y nuestra responsabilidad política en la construcción de este trabajo. Asimismo, aclaramos que los contenidos y opiniones vertidos en cada capítulo son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores.

# **Los efectos de la pandemia en la escolarización. Heterotopías y utopías de estudiantes y docentes de educación secundaria en Caleta Olivia**

Huayra Martincic

Eduardo Langer

Carla Villagrán

## **Introducción**

La pandemia provocó cambios profundos en las rutinas, en los hábitos y en las conductas de la vida cotidiana de las personas en términos generales, así como de aquellas vinculadas a lo educativo en lo particular, asociadas a los modos de "estar en la escuela". Habitar la escuela en tiempos y espacios implicó y requirió no solo la disponibilidad de recursos, sino también, de saberes respecto del uso de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Ante una situación de shock, se constituyeron las bases sobre las que se instauró una nueva normalidad vivida como suspensión (Grinberg, Verón y Bussi, 2020). Ella involucró la interrupción abrupta de la asistencia física a la escuela, el trabajo y/o el esparcimiento. Así, los domicilios particulares alojaron multiplicidad de espacios, situación que supuso yuxtaponer en un solo sitio diversos deseos, necesidades y demandas. Debió "hacerse lugar" no solo a la escuela, sino también a los espacios productivos vinculados al trabajo, a las actividades hogareñas, entre otras. En este marco, se desarrollaron las prácticas de escolarización en el hogar, reconfigurando las dinámicas de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, advertimos los efectos de formas de gobierno que profundizaron lógicas vinculadas a la (auto) gestión y el (auto) control.

En este trabajo problematizamos los sentidos (Deleuze, 1969) producidos por estudiantes y docentes en torno a estas formas de transitar la escolaridad,

recuperando las dificultades de desarrollar las tareas propias de lo escolar en el ámbito privado y doméstico y el modo en que las mismas se presentaron atravesadas por angustias e incertidumbres. Ello se hace desde un diseño de investigación cualitativo (Vasilachis de Gialdino, 2006) y con enfoque etnográfico (Rockwell, 1987).

Comprendemos que las actividades de investigación a las que referimos, en tanto interacción social, implican un estar junto a otros que condiciona y afecta los modos en que entendemos y vivenciamos tanto dichos encuentros en sí, como aquello que se vuelve objeto de indagación (Rockwell, 1987). Así, se procura un acercamiento a los sentidos y sentires de los sujetos con la intención de producir conocimientos de manera conjunta, dando lugar a las interpretaciones y las experiencias, desde un posicionamiento que implica flexibilidad y sensibilidad ante el contexto, así como atención al detalle (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Se retoman entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes (Guber, 2005; Taylor y Bogdan, 1987) y registros de campo de talleres de retroalimentación realizados con estudiantes y docentes en dos escuelas secundarias en Caleta Olivia (Santa Cruz) durante el año 2020. La selección de dichas escuelas responde, por una parte, a la existencia de un trabajo previo y continuado en el tiempo con cada una de ellas, que pudo sostenerse en estos casos también durante la pandemia en ambas escuelas. Por otro, con la posibilidad de atender a los modos y características que adquirió la escolaridad en instituciones con condiciones sociodemográficas e institucionales distintas entre sí. La Escuela 1<sup>a</sup> está emplazada en la periferia, ofrece la orientación en Ciencias sociales y Humanidades, y su matrícula está conformada por estudiantes que viven en la zona. Se trata de una institución pequeña, creada a partir de la demanda de los vecinos ante la necesidad de vacantes en educación secundaria. La Escuela 2, por su parte, es una institución con más antigüedad, ubicada en el macrocentro de la localidad, cuya matrícula está conformada por estudiantes provenientes de diferentes barrios de la ciudad y ofrece las orientaciones en Ciencias Sociales y Humanidades, en Ciencias Naturales, y en Economía y Administración.

Sostenemos que, pese a tratarse de instituciones distintas, los sentidos producidos respecto a las características que asumió la escolaridad durante la ausencia de presencialidad en los edificios escolares presenta más semejanzas que diferencias. Consideramos que las características que asumió la escolaridad se articularon sobre lógicas comunes, donde la gestión se volvió una noción clave para comprender las dinámicas adoptadas en lo que refiere a las formas de “hacer escuela” en casa.

Para dar cuenta de lo anterior, a continuación se describirá el escenario en el cual se inscribieron las prácticas de escolaridad producidas por estudiantes y docentes, destacando cómo, por las características que asumió, la escuela en casa se constituyó en una heterotopía (Foucault, 1984). Asimismo, describiremos cómo los cambios que ello involucra dan cuenta, a su vez, de modificaciones en las relaciones entre poder, saber y subjetividad.

### **La heterotopía en tiempos de escuela en casa**

Como nunca antes en la historia, la escolaridad quedó asociada a la constitución de un nuevo espacio en el seno de los hogares ante el forzoso aislamiento para impedir la propagación del COVID-19. Entre las distintas formas de regulación desarrolladas en la pandemia, se destacó la virtualización abrupta de la enseñanza (Alzaga y Bang, 2021) a partir de propuestas mediatizadas por tecnologías. Sin duda, el espacio es un medio a través del cual se ponen en juego formas de gobierno que regulan las conductas de las poblaciones (Foucault, 2006). Así, este nuevo entramado que atraviesa la enseñanza y el aprendizaje va más allá de un cambio de recursos o estrategias didácticas: al configurarse un nuevo uso del espacio (virtual) y del tiempo. Se establecen condiciones que contienen y limitan las interacciones posibles, en tanto se modifica el medio en que la población, en este caso escolar, se despliega (Pérez, 2016). Si bien en la presencialidad escolar se venía produciendo un cambio en términos de flexibilización (Almada, 2021; Villagrán, 2020) respecto del uso de espacios y tiempos, la virtualización de la enseñanza y el aprendizaje generó rupturas de los modos escolares asociados al encuentro presencial, así como a los intercambios producidos en esa instancia. Si en las escuelas la clase es un espacio donde es necesaria la intervención docente para

lograr cierto orden que permita el desarrollo de las clases, durante la escolarización en casa esa intervención no se produjo. Al contrario, ante el silencio, la sensación que imperó fue la de sentir que se enseñaba y aprendía en soledad. Al mismo tiempo, hubo quienes sintieron un refuerzo y estímulo del control por parte de la familia, que en la presencialidad suele verse como ausente. Esos sentires de estudiantes y docentes poco coinciden entre las visiones de generaciones adultas y de jóvenes.

Desde la perspectiva de los estudiantes, en la presencialidad existe un acompañamiento docente al momento de realizar las actividades escolares solicitadas que no se produjo en las instancias mediadas por tecnologías. Nos referimos a las dificultades que involucran el uso de tecnologías de la información y la comunicación vinculadas a la realización de actividades escolares, pero que van más allá de ellas. Estos cambios en las formas de relacionarse e interactuar ante la virtualización de la enseñanza y el aprendizaje implicaron mayores adversidades para quienes contaban con menos recursos ante la necesidad de responder a estas demandas durante la escuela en casa.

A su vez, las características que asumieron dichos intercambios, así como las dinámicas asociadas a las actividades escolares, se imbricaron con particularidades vinculadas a que las mismas se produjeran en un espacio virtual. Esta nueva espacialidad produjo efectos sobre las conductas, sentidos y sentires expresados tanto por estudiantes como por docentes. La existencia de espacios que se ubicaban “dentro” y “fuera”, en los “bordes” y en el “centro”, tanto de los hogares como de las escuelas, requiere atender a experiencias y prácticas inscriptas en un “entre”, que es al mismo tiempo, claramente identificable e indefinido.

Partiendo de lo anterior, la noción de heterotopía propuesta por Foucault (1984) aquí es central para pensar a la escuela en casa, dado que refiere a aquellos emplazamientos que constituyen "utopías efectivamente realizadas (...) suerte de lugares que, estando fuera de todos los lugares son, sin embargo, efectivamente localizables" (p. 19). Siguiendo al autor, se trata de espacios que implican un desplazamiento que yuxtapone en un solo sitio espacios incompatibles, con lógicas distintas y no necesariamente coincidentes, como ser la escuela y el domicilio personal. Su existencia se presenta ante una

situación de crisis - como lo fue la situación de aislamiento excepcional que implicó el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), y se encuentran acotadas a una heterocronía específica. El aislamiento al que referimos da cuenta de ello porque significó tanto una situación de crisis como una heterocronía que implicó "(...) una suerte de ruptura absoluta con el tiempo tradicional" (Foucault, 1984, p. 23).

Cada heterotopía, destaca el autor, posee una función específica. Para este caso, la escuela en casa tenía el objetivo de dar continuidad a las actividades de enseñanza y aprendizaje (Res. 106/2020 ME). Así, pensar la escuela en casa como heterotopía "nos posibilita pensar como los relatos sobre la escolaridad, los sujetos e incluso los contextos en los cuales se producen, aparecen en un lugar que no le corresponde, donde no son esperados." (Machado, 2016, p. 163) y remite a utilizar esta categoría en tanto expresión que refiere a esas situaciones que suceden en los bordes, las lógicas que las atraviesan y los efectos que producen sobre las subjetividades.

A partir de estas caracterizaciones de la vinculación entre escolaridad y heterotopía, pensamos los cambios que implicó la escuela en casa no limitados únicamente a la presencia de una mediación tecnológica sino a una serie de modificaciones en los modos en que se articulan las relaciones entre el poder, el saber y la subjetividad en los sujetos dentro del marco institucional que ello implica. Sin necesaria sincronía ni lugar físico compartido, las formas de vincularse en la virtualidad fueron otras, al entretenerse inevitablemente con las dinámicas hogareñas. Estos cambios involucraron modificaciones en el gobierno y auto-gobierno al requerir otro tipo de prácticas, así como nuevos modos de circulación de los saberes con diferencias en las dinámicas de la presencialidad que permiten compartir el tiempo y espacio de encuentro e intercambio asociado con una conexión entre docentes y estudiantes. Ello es referido por una estudiante respecto de cómo lo nuevo se sucede cuando se refiere a aquello que era:

(...) uno está acostumbrado a lo que venía siendo las clases presenciales, entonces pasar de tener contacto con las personas, a tenerlo, pero básicamente en línea, no es lo mismo... por ahí no hay

una conexión entre profesor y alumno. (Virginia, Estudiante mujer, Entrevista, Escuela 01, 2020)

Si la posibilidad del encuentro en un espacio compartido - lugar-escuela - no es posible, estos modos diferentes de encuentro en la virtualidad o de intercambios mediante el uso de otros soportes son interpretados desde este relato en términos de desconexión. Sin validar estos planteos, antes de la pandemia la crítica respecto de la desconexión de la escuela se vinculaba a las realidades de estudiantes y familias, así como de los saberes que deberían transmitir. En el marco de la virtualización de la enseñanza, a la escuela se le critica su dificultad respecto a su capacidad de producir y sostener el vínculo pedagógico. Si bien en la-escuela-en-casa, la espontaneidad de los intercambios se reduce en parte por la demora propia de una comunicación mediada por las tecnologías (ante las condiciones precarias de la conexión a internet), también esta conexión se presenta condicionada a partir de los cambios que significa estudiar y enseñar desde casa. Desde la perspectiva de la estudiante, la desconexión se ubica en las dificultades para lograr la cercanía propia del vínculo pedagógico ante la mediación tecnológica, mientras que entre los docentes hay quienes señalan que la mirada y la escucha de la familia es la que impide que los estudiantes sean "ellos mismos":

En el caso del primer año, son chicos que están, pero no presentan las cosas. No sabemos cuál es la razón por la que no preguntan. Yo supongo que es la presencia de la familia. Que sienten miedo de hablar. De ser ellos mismos. Porque en la escuela nadie los observa, son ellos. (Luciana, Docente mujer, Taller de retroalimentación, Escuela 02, 2020)

Por otra parte, el relato de la docente permite recuperar otra cuestión: la confirmación de la propia presencia requiere un involucramiento en el que se entrama el "estar" con el "presentar" o el "preguntar". La falta del espacio escuela como territorio que habilita determinados modos de habitar, se presenta atravesado por la demanda de responder a esas acciones asociadas al hacer escuela y otras nuevas, donde en esta superposición de lugares, les

estudiantes y docentes son interpelados de formas distintas. Del relato de la docente se desprende que la presencia de la familia implica ejercer el "oficio de estudiante" ante otros ajenos a la dinámica de la clase escolar. Así, el modo en que son observados y las conductas esperables y deseables en uno y otro espacio quedan superpuestas por el desplazamiento que significa alojar la escuela en los hogares, generando malestar. A la vez, estas nuevas dinámicas requieren revisar y redefinir el propio rol, en tanto no alcanza "estar" para "ser uno mismo" (estudiante o docente). La presencia requiere ser revalidada mediante la presentación de las tareas, prácticos y/o actividades. Sin embargo, esta última es percibida como el reverso que muestra lo que no se es y lo que no está:

(...) llama a la reflexión un poco de nuestro rol en esta época, en este contexto de pandemia en donde estamos atravesados por una pantalla y muchas veces la relación de los dos es muy fría. Y muchas veces siento que hablo sola. Participo en el Classroom y mando audios a ver si entienden, si tienen alguna consulta y muchas veces falta esto de la presencialidad. Decía yo de los gestos, de lo corpóreo. Cuando estás en clase, vos sabes si el chico entiende o no entiende, lo estás viendo. Sabes si está bien, sabes si está mal. Y vas ajustando tu clase de acuerdo a eso. Y hoy en día, eso no lo tenemos. No tenemos esa posibilidad y ese famoso vínculo pedagógico que tanto hablan. A mí en particular me cuesta muchísimo. Siento que no puedo llegar a mis alumnos. (Gabriela, Docente mujer, Taller de retroalimentación, Escuela 02, 2020)

La frialdad y la sensación de "hablar solo" se producen como contracara de la interacción junto a otros en la clase presencial. Los audios de voz y/o las comunicaciones escritas que reemplazan las interacciones entre estudiantes y docentes se presentan anudadas a una distancia que impide llegar a los otros. Esta situación se torna aún más visible cuando se la tensiona con las implicancias del dictado de clases mediante el uso de plataformas de videollamada. En la virtualidad, pese a que la cámara replica "exactamente" lo que se ubica frente ella, la pantalla no permite la lectura de esos cuerpos y esos gestos. No se produce ese famoso "vínculo pedagógico". La presencia que se



habilita a través de las pantallas "nos atraviesa", y al igual que sucede cuando nos miramos en un espejo, nos ubica en este borde entre un no lugar y un lugar otro.

Es a partir de estas consideraciones que, en principio, es posible identificar a las experiencias de escolarización en casa como un no-lugar, no localizable y quimérico, en el que al ver su reflejo, tal como dice Foucault (1984), se descubren ausentes en el lugar donde están:

En el espejo, me veo donde no estoy, en un espacio irreal que se abre virtualmente detrás de la superficie, estoy allá, donde no estoy, una especie de sombra que me da a mí-mismo mi propia visibilidad, que me permite mirarme allá donde estoy ausente: utopía del espejo. Pero es igualmente una heterotopía, en la medida en que el espejo existe realmente y en que tiene, en el lugar que ocupo, una suerte de efecto de devolución; es a partir del espejo que yo me descubro ausente en el lugar donde estoy, ya que me estoy viendo allá. (p. 19)

Desde este punto de vista, las utopías dan cuenta de estos sitios idealizados e imposibles de encontrar en algún espacio, así como las heterotopías expresan las ausencias de esos lugares que se ocupan. La escuela en casa, que traduce la clase en un mosaico en la pantalla, es así una ausencia: me muestra allí donde no estoy. En un mismo movimiento, las lentes y las pantallas se convierten en un espejo que reflejan una presencia y una ausencia simultánea. Para Foucault, allí donde esa mirada "se dirige hacia mí, desde el fondo de ese espacio virtual que está al otro lado del cristal, retorno hacia mí y vuelvo a dirigir mis ojos hacia mí-mismo y a reconstituirme donde estoy" (1984, p. 19). El mosaico virtual corrobora la imposibilidad de estar allí donde me veo, pero a su vez, da cuenta de lo que efectivamente está aconteciendo: los sujetos que transitan esta experiencia vuelven a verse, se reconstituyen en determinadas situaciones, corroboran la existencia de ciertos espacios, sujetos, objetos que fuera de ese espacio virtual no tienen lugar. Son personas que no se vinculan por la imposibilidad tecnológica a pesar de ser sujetos que quieren enseñar y aprender en ese vínculo. Estas particularidades dan cuenta de un escenario distinto al que sería posible en una clase presencial, donde lo distintivo pasa

por el "contacto con otras personas", que permite a su vez una "conexión entre profesor y estudiante".

El modo en que estas espacialidades son percibidas produce efectos en estudiantes y docentes, evidenciando el modo en que esta superposición de espacios afectó la vida hogareña de los estudiantes y modificó los sentidos sobre lo escolar, como relata un estudiante:

Con el tema del estudio igual, me da flojera estudiar acá en mi casa, porque en mi casa es mi lugar para estar tranquilo, siempre lo tomé como el lugar para hacer mi tarea el colegio, y este es mi lugar para estar tranquilo, para descansar. A veces se me confunden las cosas y me da vagancia estudiar, pero bueno trato de meterle al estudio y estudiar acá en casa. (Marcelo, Estudiante varón, Entrevista, Escuela 01, 2020)

Para el estudiante, su casa es el espacio "para estar tranquilo", "para descansar". Sin embargo, los cambios en la regulación de las conductas (Foucault, 2006) - así como los efectos de ello en las subjetividades - implican que el "descanso" pase a ser entendido en términos de "flojera" o "vagancia". En el relato de Marcelo, la transformación de las dinámicas de circulación e intercambio propios de lo escolar y de la vida privada de los sujetos se traduce en la necesidad de modificar los modos en que era percibida su casa: si antes era un sitio para "estar tranquilo" y "descansar", las exigencias y autoexigencias resultantes de este nuevo modo de transitar la escolaridad implicaron que sea necesario *"meterle al estudio y estudiar acá, en casa"*. Al respecto, si las sociedades del gerenciamiento (Grinberg, 2008) se caracterizaban por exigir a los sujetos ser proactivos, innovadores, creativos ante los cambios, así como responsables y previsores ante la incertidumbre, vemos que la pandemia maximizó estas demandas.

En su relato, el estudiante cuestiona no solo las exigencias vinculadas a esta situación de excepción, sino a las lógicas de las sociedades de empresas, donde las distinciones entre el tiempo y espacio productivo se difuminan. Estas nuevas lógicas vinculadas a la precarización del trabajo y la necesidad de maleabilidad a fin de seguir siendo competente en el mercado laboral

contrastan con la estabilidad y previsibilidad asociada al modelo fordista de producción (Sennett, 2000). Cambios que producen efectos al establecer que la productividad no queda limitada a espacios o tiempos fijos, incluyendo las prácticas educativas: la necesidad de trabajadores polivalentes requiere de flexibilidad y formación continua (Guzmán, Grinberg y Langer, 2021), y ello se refleja en las experiencias escolares.

En el mismo sentido, las dinámicas y las prácticas de escolarización en casa profundizan la contradicción con una serie de oposiciones espaciales que organizaban hasta hace algunas décadas nuestra vida, y que se expresaban como lo privado y lo público, la familia y lo social, el esparcimiento y la utilidad del espacio cultural, el espacio de ocio y el del trabajo (Foucault, 1984). Estas oposiciones durante la escuela en casa se terminaron de derrumbar, dado que lo público irrumpió en lo privado y este último, a su vez, se filtró brindando nuevos matices a la experiencia escolar y difuminando los límites de lo que antes estaba reservado a la intimidad familiar o personal: es posible estar presente en la escuela y en casa, al mismo tiempo y en el mismo sitio. Sin embargo, los modos de transitar esa experiencia, y los discursos respecto a ella, resaltan en ese mismo gesto un *cómo debería ser* que se diferencia del cómo está siendo. En este sentido, presentaremos algunas consideraciones respecto de la escuela como utopía ya no asociada a este no-lugar, sino como proyección a futuro. Es decir, atendiendo a cómo se desea que sea en estos tiempos de pos-pandemia, cuando se vuelve a ella.

### La escuela como horizonte

En el momento en que se desarrolló el trabajo de campo, durante el primer semestre de 2020, la vuelta a la presencialidad en Santa Cruz era una posibilidad lejana y poco probable. De hecho, el paulatino regreso a las aulas en la localidad de Caleta Olivia sucedió a mediados de agosto del año 2021. Tal como se viene sosteniendo, al modificarse los espacios, se transforman las dinámicas de circulación e intercambio propios de lo escolar, y surgen otras nuevas, vinculadas a nuevas experiencias.

Siguiendo a Grinberg y Machado (2018), pensar a la escuela como utopía en términos de posibilidad, es destacar su capacidad como brújula que nos guíe

hacia lo deseable por sobre su imposibilidad en un aquí-ahora específico. Es socavar el binarismo existencia/no-existencia, a fin de multiplicar, crear, inventar en tanto posibilidad de futuro. Es decir, atender a aquello que acontece en tanto lucha por lo que somos, pero también por lo que queremos llegar a ser política, estética y éticamente (Grinberg y Machado, 2018). En ese sentido, recuperamos la presencia de la escuela-lugar en tanto es evocada para orientar la escolarización en casa y como espacio al que se espera poder volver:

Yo realmente lo que quiero y extraño tanto, es sentarme en una silla y prestar atención a toda una clase. Es lo único que quiero y lo único que espero. Porque ya estoy re cansada de las tareas virtuales, estoy re cansada. Solamente desde que empezó la cuarentena creo que hemos tenido una clase con el profesor de filosofía. Si, solamente una clase que nos explicaba... que yo le mande mensaje para que nos pueda explicar un trabajo práctico y nada más. Pero de las otras materias solamente tenemos que buscar cosas de internet y esas cosas... y por eso te digo, somos el copiar y pegar de internet. No aprendemos nada exactamente. (Su compañera afirma y dice que "no aprende nada"). (Noemí, Entrevista a estudiante mujer, Escuela 01, 2020).

Noemí quiere y extraña la escuela. Está cansada de la virtualidad. En el relato, ella diferencia las clases de las tareas virtuales. La clase es algo que se extraña, asociado a una corporeidad específica. Se trata de estar en el aula, junto a los docentes para que les expliquen y ellos prestar atención. Manifiesta no aprender en la virtualidad y de lo que se trata es, justamente, de aprender. Luchar por aprender. Volver, para aprender. Luchar para que les den clase (Langer, 2017). Ella quiere y espera el momento en que pueda volver a la escuela. Ello se sucede en la centralidad y el énfasis que la estudiante da al querer y a la esperanza. La experiencia de escolarizarse en casa parece hacer mella en la obligatoriedad escolar dado que asistir al colegio se resignifica para Noemí: las clases son algo deseado, esperado y exigido, y se presentan asociadas a la necesidad de contar con la explicación de sus docentes y de acceder a instancias de verdadero aprendizaje y no a un simple "copiar y pegar

de internet". La escolarización no refiere a una obligación o imposición - únicamente - sino a una necesidad, tal como expresa otra estudiante:

Yo este año me di cuenta que no es una obligación el colegio. Y sinceramente, yo necesito ir al colegio. No solo por mis amigos, si no para poder entrar en ese ambiente, que es lo que me impulsa a seguir estudiando. Porque yo por ejemplo desde casa no me siento cómoda sinceramente estudiando porque es muy incómodo (*risas*). (Micaela, Estudiante mujer, Taller de retroalimentación, Escuela 02, 2020)

Junto a esa necesidad se suceden dos grandes ausencias durante su escolarización: sus amigos/compañeros y un ambiente que "impulsa a seguir estudiando". Estudiar en pandemia no brinda ese impulso ni esa comodidad. La incomodidad, expresada en palabras pero también en sus risas nerviosas, desacraliza la situación al tiempo que expresa su resistencia ante esa imposición (Langer, 2012). Las tensiones entre unas actividades y otras se suceden constantemente en un devenir y entramado complejo de asir para los estudiantes en el que no se sucede la adrenalina o las presiones tal como en la presencialidad funcionan. Así lo relata Micaela:

Yo mayormente las tareas no las hacía, sinceramente. Si las hacía, las hacía a último momento o sinceramente, mis amigos me retaban porque no decían "No lo hiciste" y es como la adrenalina de hacer la tarea en cuando la profe está pidiéndola, es increíble... Extraño esa situación. (Micaela, Estudiante mujer, Taller de retroalimentación, Escuela 02, 2020)

No se trata solamente de hacer las tareas, pues en la presencialidad también existía este juego de esperar a último momento. Pero "la adrenalina de hacer la tarea", esa que en casa pareciera no aparecer, surge junto a la presencia de pares que intervienen, así como de la docente que solicita. Y es esa situación la que los estudiantes extrañan, desean y vislumbran, en tanto utopía, como territorio a conquistar (Grinberg y Machado, 2018). Las evocaciones en torno a ella refieren a aquello que se extraña y surge como una apuesta hacia lo que está por venir, como reconocimiento de un espacio desde el cual es posible afrontar los desafíos que se proyectan a futuro y a partir del cual es posible

tejer estrategias ante la precariedad cotidiana (Langer, Cestare y Martincic, 2019).

En estas apuestas y luchas, la autogerencia, la responsabilidad y el compromiso de la comunidad son aquello que se tensiona como razón del éxito o el fracaso en la escuela. También, estos discursos se tensionan con aquellos otros en los cuales la presencia de la escuela surge asociada a contener y entender a los estudiantes (Almada et al, 2019) y en directa relación con aquellas miradas que sostienen que la escuela sigue siendo una institución que se presenta como alternativa ante la exclusión (Langer, 2018; Bocchio y Villagran, 2020).

La escuela en casa significó cambios en relación con el modo en que fue transitada la escolaridad, los sentidos en torno al derecho a la educación, la obligatoriedad escolar y a cómo es vivida la escuela. A partir de los relatos sobre las experiencias que implicó la virtualización abrupta de la enseñanza y la imposibilidad de asistencia al lugar escuela, puede señalarse en primer lugar que, al inicio del aislamiento social, preventivo y obligatorio, la escuela y "la escuela en casa" remitían a espacios y experiencias distintas. Mientras la primera se presentó asociada a un no-lugar, es decir, como utopía, la segunda constituyó una heterotopía. Esta noción permite pensar más que en términos de imposibilidad, en su existencia desplazada y yuxtapuesta en los hogares. Esto genera roces ante la necesidad de "hacerle sitio" a las dinámicas escolares en el ámbito privado, con diferentes acepciones entre los adultos y los jóvenes. Mientras que para los docentes ésta se vincula con la presencia de las familias en las dinámicas e intercambios otrora reservadas a la intimidad de las clases y la imposibilidad de establecer un vínculo pedagógico con sus estudiantes, para los jóvenes esta modificación de espacios y tiempos significó un trastocamiento en sus hábitos de estudio y en los soportes de los que disponían al momento de transitar su escolarización. En este punto, destacan el acompañamiento emocional y académico de sus compañeros y docentes. Asimismo, la escolarización en casa fue cuestionada por los estudiantes en cuanto aquello que debería ser el centro del encuentro educativo pareciera no hacerse presente: los estudiantes piden que se les enseñe, quieren aprender, quieren apropiarse de saberes. Adquiere centralidad la importancia de

problematizar qué sucede con la transmisión (Grinberg, 2016), porque queda claro que “dar tareas, mandar a leer, no es enseñar.” (Alzaga y Bang, 2021, p. 118) y que googlear no es aprender (Grinberg, 2013).

Finalmente, la escuela evocada por estudiantes y docentes es referida como utopía en tanto horizonte por alcanzar. En esta lectura, por su carácter productor y movilizador, es posible recuperar su función como ideal hacia el cual "avanzar" durante las instancias de escolarización en casa, dado que los estudiantes expresan sus deseos y demandas en relación con este horizonte. Así, fue y es posible identificar la escuela como utopía en relación con el futuro, en tanto que constituye un lugar al que se quiere volver y un ambiente que impulsa a seguir estudiando.

### **A modo de reflexiones finales**

A lo largo del escrito procuramos dar cuenta de las relaciones entre las prácticas y sentidos asociados a lo escolar ante los abruptos cambios que implicó la virtualización de la enseñanza y el aprendizaje por la situación sanitaria producida ante el COVID-19.

Destacamos que, sin obviar la relevancia que en ello tuvo el uso y apropiación de recursos y saberes vinculados con las tecnologías de la información y la comunicación, esta ausencia de encuentro físico en un tiempo y espacio compartido implicó profundos cambios vinculados a las prácticas de gobierno sobre la escolar. La situación de shock que produjo la pandemia, junto con la modificación del uso de tiempos y espacios produjo cambios en los modos de estar en la escuela.

Si bien las prácticas asociadas a la escolaridad durante el ASPO dan cuenta de una coyuntura particular, también es posible identificar en ella la profundización de lógicas que la precedieron y excedieron, vinculadas a la (auto)gestión y el (auto)control, así como con una mayor flexibilidad en el uso de tiempos y espacios destinados a lo escolar. Sobre esta base previamente constituida, sostenemos que, por las características que asumió y por los efectos que produjo, la escuela-en-casa implicó una heterotopía, y como tal, a las modificaciones en la materialidad de las prácticas asociadas a la

escolaridad, sumó cambios en las formas de gobierno asociadas a ello, y en los sentidos y sentires producidos a partir de las mismas.

A la clase caótica, siempre en movimiento y bulliciosa, se le contrapuso una dinámica de silencio, asociada a la ausencia. Estos silencios y estas ausencias, fueron relacionados por los docentes como producto de la presencia de las familias, que en la presencialidad muchas veces son señaladas como poco presentes en la cotidianeidad escolar. A su vez, estas otras formas de transitar la escolaridad fueron asociadas por los estudiantes con la ausencia de la explicación y el acompañamiento de los docentes, así como por la falta de redes de contención y apoyo por parte de sus compañeros y docentes. Vale aquí señalar que, en ambos casos, la demanda expresada se vincula con el deseo de que el encuentro pedagógico se produzca. Por la necesidad de poder enseñar y poder aprender, y por explicitación de que buscar en internet, mandar a leer o copiar y pegar, no dan cuenta de ello.

Lo enunciado por estudiantes y docentes permite describir las experiencias de la escuela en casa no solo en términos de aquello que no fue, sino en términos de utopía, en tanto territorio por conquistar. En este sentido, la escuela fue evocada constantemente para orientar aquello que se desea y por lo que se lucha, así como espacio en el que se quiere estar.

## Referencias bibliográficas

- Almada, M. L. (2021). Entre la norma y la posibilidad: Trayectoria escolar en Educación Secundaria. *Textos y Contextos desde el sur*, N° 9, pp. 25-44.
- Almada, M. L., Bang, L., Cestare, M., Grinberg, S., Pérez, A., Venturini, M. E., y Villagrán, C. (2019). Políticas públicas, educación secundaria y desigualdad. Un estudio en zona norte de Santa Cruz. *Informes Científicos Técnicos - UNPA*, 11 (4), pp. 37-69.
- Alzaga, J. y Bang, L. (2021). Malestar digital. *Controversias y Conurrencias Latinoamericanas*, 12 (22), pp. 107-122. Disponible en: <https://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/261>
- Bocchio, M. C. y Villagrán, C (2020). Regulación del espacio urbano, espacio escolar y dinámicas de solidaridad en la vida cotidiana. Estudios de caso en dos provincias argentinas. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 30, vol. 2, jul./dic. 2020, pp. 365-380. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-283>
- Deleuze, G. (1969). *Lógica del sentido*. Ed Paidós
- Foucault, M. (1984). "De los espacios otros". Conferencia dictada en el Cercle des études architecturales, 14 de marzo de 1967. Traducción de Marie Lourdes. Disponible en:



- <https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/download/128/128>
- Foucault, M. (2006) *Seguridad, territorio, población*. Fondo de cultura económica
- Grinberg, S; Verón, E. y Bussi, E. M. (2020). #COVID19 shock y la perplejidad de los derechos humanos. Disponible en: <https://diagonalciep.org/covid19-shock-y-la-perplejidad-de-los-derechos-humanos/>
- Grinberg, S. (2008) Educación y poder en el Siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. Ed. Miño y Dávila
- Grinberg, S. (2013). Sociedad de la información, tecnologías y pedagogías de las competencias en la era del management. *Hacia una genealogía. Controversias y concurrencias Latinoamericanas*. (pp. 86 - 97)
- Grinberg, S. (2016). *Elogio de la transmisión: La escolaridad más allá de las sociedades de aprendizaje*. Universidad Nacional de Luján. Departamento de Educación; Polifonías; V; 8; pp.71-93
- Grinberg, S. y Machado, M. L. (2018) School in the (im)possibility of future: Utopia and its territorialities, Educational Philosophy and Theory. DOI: 10.1080/00131857.2018.1485014
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.
- Guzmán, M. Grinberg, S. y Langer, E. (2021). El vínculo educación y trabajo desde la perspectiva de estudiantes secundarios en Caleta Olivia (Santa Cruz). *De Prácticas y discursos*. Cuadernos de Ciencias sociales. 10 (15). DOI: <http://dx.doi.org/10.30972/dpd.10154823>
- Langer, E (2018). Los miedos en tiempos de crisis según docentes y estudiantes de Argentina. *Universitas*, 28, pp. 19-38.
- Langer, E. (2012). Somos todos rebeldes. La ironía y el humor de estudiantes que resisten en contextos de pobreza urbana. *Jornadas de jóvenes investigadores en educación FLACSO/Argentina*.
- Langer, E. (2017). Escuela, pobreza y resistencia. Defensas y luchas cotidianas de estudiantes. Del Gato Gris.
- Langer, E., Cestare, M., y Martincic, H. (2019). Los sentidos construidos por jóvenes de Caleta Olivia sobre el derecho a la educación: un estudio sobre los efectos de la racionalidad estatal. *Informes Científicos Técnicos - UNPA*, 11 (2), pp. 136-154. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v11i2.792>
- Machado, M. L. (2016). Entre la utopía y la heterotopía. Indicios para pensar en torno a cómo los/as estudiantes piensan la escuela en contextos de extrema pobreza urbana. En Langer, E. y Buenaventura, B. (comp.) *Usos y prospectivas de Foucault en la educación. A 30 años de su muerte*. (Argentina): Ediciones del Gato Gris: Rada Tilly/Argentina. Disponible en: <https://www.delgatogris.com.ar/wp-content/uploads/2016/12/Langer-y-Buenaventura-eds-Foucault-y-la-educaci%C3%B3n.pdf>
- Perez, A. (2016). De la población a la población escolar. En Langer, E. y Buenaventura, B. (comp.) *Usos y prospectivas de Foucault en la educación. A 30 años de su muerte*. (Argentina): Ediciones del Gato Gris: Rada Tilly/Argentina. Disponible en: <https://www.delgatogris.com.ar/wp-content/uploads/2016/12/Langer-y-Buenaventura-eds-Foucault-y-la-educaci%C3%B3n.pdf>
- Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). En E. Rockwell y J. Ezpeleta (Coords.). *Para observar la escuela, caminos y nociones* (pp. 1-38). México D. F.: DIE.
- Sennett, R. (2000). La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Ed. Anagrama
- Taylor, S. J. Y Bogdan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos*. Ed. Paidós

- Vasilachis de Gialdino, I. (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Ed. Gedisa.
- Villagrán, C. (2020). Vida escolar de la reforma de la educación secundaria: polarizaciones, disputas y apuestas. *Praxis educativa*, Vol. 24, No 1 . ISSN 2313-934X. pp.1-12. DOI: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240113>

### Notas

<sup>1</sup> Tanto los nombres de las instituciones como los de les entrevistades fueron modificados a fin de resguardar el anonimato.

## **Afectándonos en Red-es. La experiencia de TACA en la virtualidad**

Laura Proasi

*“Dar amparo, recibir, es recibir lo que nadie  
puede darse a sí: la alteridad.”*

Mujica

La reapertura de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Mar del Plata, en 2019, no solo constituye un hito que invita a la reparación y recuperación de nuestra historia/memoria, sino que además nos compromete e impulsa a abrir espacios para la enseñanza y la investigación en el campo de la educación que recuperen las voces interesadas por la justicia social y la autonomía cívica.

En este contexto, la propuesta del Taller de Aprendizaje Científico y Académico (en adelante TACA) fue pensada como un espacio para “aprender haciendo”, para construir, para comunicar, intercambiar ideas y experiencias, para escuchar; un espacio para acciones participativas, que, en la utilización de distintas estrategias, propicien el trabajo cooperativo como práctica activa. Se pretende entonces desarrollar en los estudiantes habilidades, actitudes y aptitudes que los capaciten para plantear y resolver situaciones en los diferentes campos del trabajo profesional. Tarea que implica llevar a cabo una intervención en el mundo que sea verdaderamente innovadora y creativa y que, a su vez, tenga que ver con los intereses, experiencias y aspiraciones de los estudiantes. Se trata de un proceso de rehacer el mundo de nuevo.

Como parte del Área de la Formación Interdisciplinaria dentro del Plan de Estudios, la asignatura se propone vincular los conocimientos propios de la disciplina con otras áreas y campos con los cuales las Ciencias de la Educación dialogan, y así desarrollar una perspectiva científica y humanística de reflexión

y de acción, dotada de la capacidad de interactuar con otras disciplinas y profesiones afines en el ejercicio profesional. Además, busca evidenciar el alcance multidisciplinario de los problemas educativos en el contexto de las continuas transformaciones político-culturales, las cuales requieren lecturas complejas que reconstruyan y resignifiquen, cada vez, el sentido de la educación. En esta línea, articulamos la asignatura sobre tres *Horizontes*. El *Primer horizonte: Universidad: reconfigurar para encontrar nuevos sentidos*, supone la reflexión en torno a la forma en que los estudiantes construyen sentidos en relación con la vida universitaria, tendiendo puentes con su historicidad y la proyección de futuros. Un *Segundo horizonte: reflexionar para transformar*, se propone ir en búsqueda de la construcción de un pensamiento reflexivo capaz de abarcar y dar cuenta de la diversidad y diferencia que manifiesta el sentido plural de las propias Ciencias de la Educación. Un *Horizonte transversal*, a su vez, tiene como objetivo producir conocimientos en la intención de integrar saberes que potencien la producción de conocimientos colectivos mediante la construcción de diversas posibilidades de abordaje, como estrategia metodológica, llevando al análisis y a la reflexión habilitando así procesos de investigación productores de nuevos sentidos.

En marzo de 2020, cuando las universidades se preparaban para iniciar el ciclo lectivo, estalló la pandemia de CoVid-19, una crisis de alcance global. Fue necesario reconocer, entonces, que la manera de garantizar el derecho a la educación y la continuidad pedagógica se daban en condiciones completamente diferentes a las habituales. En primer lugar, se visibilizó la brecha digital y el acceso limitado a distintos dispositivos. Muchos de nuestros estudiantes nos manifestaron la falta de acceso a computadoras, tablets e incluso celulares; en segundo lugar, la falta de conectividad (Wi-fi, compra de datos extras en sus planes de abono mensual, etc.) Cuestión que significó un incremento significativo en términos de deserción; sumado al desgranamiento natural en el primer año de las carreras universitarias; aun en ese contexto dislocado para los estudiantes y para nosotrxs mismxs.

Como equipo de cátedra acordamos tomar como punto de partida a nuestros estudiantes, no como veredictos condenatorios inexorables, sino como retos para transformar destinos. El efecto psicológico del ASPO impactó

fuertemente en la capacidad de aprendizaje de los estudiantes. Muchos de ellxs seguían las clases desde ambientes poco favorables para poder adaptarse a los formatos virtuales, especialmente considerando las condiciones de su hogar, la disposición de red y el acceso a las tecnologías requeridas. La universidad puede generar cercanía afectiva aún en el distanciamiento físico. Se produjo un desplazamiento del contenido académico por el vital. Repensamos la práctica, modificamos cronogramas, empezamos a grabar nuestras clases y a sumergirnos en el Aula Virtual. Para muchxs, otro proceso de aprendizaje: aprender a explorar el aula y sus funciones.

El trabajo en equipo, timón indiscutido de la cátedra, fue de suma importancia en estos mares embravecidos. Se necesitó a cada uno en su puesto, pero, al mismo tiempo, que todos estuvieran dispuestos a cubrir el trabajo del otro. Los roles se horizontalizaron ante la necesidad de acompañamiento, no solo en lo académico sino, y principalmente, en lo personal, volviéndose brújulas en este viaje (Bustamante & Galluzzi, 2020).

La noción de viaje en TACA es fundante de la trama que se teje entre lxs estudiantes, lxs docentes y la práctica, en términos de afectaciones sensibles y en la construcción de un vínculo pedagógico que amalgama lo afectivo y lo cognitivo. Viaje con laberintos, cuerpos que se desplazan hacia distintas experiencias, palabras que van sobreviviendo, la ética de la escucha, la hospitalidad y el abrigo. Un conjunto de gestos que hacen a la conjunción de lecturas, escrituras y vidas compartidas, a través de una cartografía no exenta de encrucijadas. En donde “viajar quiere decir salir del lugar que habitamos en el pensamiento sin un destino predeterminado y estar atento a cada oportunidad de desplazamiento” (Kohan, 2015, p. 11). La hospitalidad responde, entonces, a las características de esas experiencias éticas fundamentales que tejen las vidas en términos de recepción y encuentros (Innerarity, 2008).

TACA tiene la estructura de la recepción y el encuentro. Somos huéspedes unxs de otrxs. Cuestión que da forma a la ética de la hospitalidad en términos de aprendizaje de la alteridad, y en el marco de la fragilidad del mundo en que vivimos; en este sentido, creemos que lo que surge de esa misma fragilidad es la protección y el cuidado. Por supuesto que esa fragilidad no es más que incertidumbre que se vislumbra en las individualidades. Cierta discontinuidad,

entonces, en las trayectorias vitales, se agudiza en el contexto de una precariedad donde el vínculo social se laxa. Allí la recepción, la disponibilidad y la atención permean como gestos vitales que adoptan una forma hospitalaria de práctica docente. La hospitalidad da sentido para poder habitar esta nueva realidad educativa; permitiéndonos dejarnos habitar por lo inesperado y a la vez novedoso.

La presencia del gesto en esa hospitalidad abriga hasta lo mínimo, es un acontecimiento que irrumpe con su presencia y está siempre antes que cualquier propuesta de clase. El gesto acontece, el gesto antecede. Pensar en términos de gesto implica hacerlo en un sentido muy preciso: modos de acompañar que se traducen en mirar en conjunto a través de él. El gesto como efecto posible del encuentro acogiendo a otrxs.

El desafío se planteó, entonces, en una forma otra de transitar el aula, ahora virtual. Siguiendo a Maggio (2021), quedó claro que las universidades demostraron que son mucho más que sus edificios, evidenciando un compromiso político y social que trascendió el contexto y las circunstancias. El aula virtual retomó del aula física la legitimidad y el cuidado, comprendiendo sus temporalidades no lineales. En este espacio, concebimos diseños terapéuticos entendidos como encuentros éticos y políticos, donde el afecto hace a la comunicación y al cuidado de ese otrx; un lugar donde habita la presencia viva de lxs estudiantes, seres en el aula que procesan los malestares, haciendo visibles los cuerpos ausentes en medio del aislamiento como una forma de habitar el desconcierto (Duschatzky, 2010). Así, se sostiene un acto de amor pedagógico (Dussel, 2020) que no es más que acompañamiento.

La enseñanza potencia, cuida, cura (Flores y Porta, 2020); empodera a lxs estudiantes, quienes vivifican sus experiencias implicándose en un entramado común. Reconocer este sentido es mirar a la educación no desde afuera, sino como experiencia que se mira desde adentro.

La pandemia irrumpió sorpresivamente en el cotidiano y atravesó los procesos de enseñanza, de aprendizaje, de socialización y convivencia. Cada una de estas cuestiones interpeló nuestro posicionamiento y nuestros modos de intervención como docentes. Junto al equipo de cátedra, nos dedicamos a pensar modos de intervención cotidianos. Para ello, nos dimos a la tarea de

problematizar la manera en que percibíamos el contexto, el aula, los cuerpos, los sentires, las palabras. Nuestros códigos de percepción difícilmente captan lateralidades, desvíos o signos periféricos a su propia grilla de prescripciones y transgresiones (Duschatzky & Sztulwark, 2011, p. 48). Esto incluía nuestras propias afectaciones. Repensar entonces sobre los modos de intervención situada implicó enfrentar una serie de cuestiones y desafíos. En esta línea, el diseño conjunto de intervenciones ajustadas a la nueva coyuntura requirió tanto de los saberes disciplinares como del conocimiento de las nuevas normativas a las que tuvimos que adaptarnos (RD 583/20).

Concomitantemente, el entramado que va definiendo teóricamente el accionar de los docentes de la cátedra, tiene que, necesariamente, anclar en un posicionamiento ético. En nuestro caso, tal posicionamiento se ha venido sustentando en asumir, fundamentalmente, la responsabilidad por el otrx; un otrx en toda la constitución de su alteridad. De allí, surge la disposición a alojar, albergar, acoger. Por tanto, este posicionamiento ético nos abrió a pensar y diseñar intervenciones signadas por la hospitalidad y a intentar, en esa línea, propiciar escenarios para hacer experiencia. En este sentido, la disposición a albergar, alojar, acoger con amorosidad nos permite pensar a la hospitalidad como experiencia que acontece y, a la vez, sorprende.

Skliar y Larrosa (2011) plantean precisamente la posibilidad de abrirse a la experiencia, una experiencia que acoge la alteridad en términos de un otrx distinto de sí y de las representaciones que lxs otrxs tienen de nosotrxs. Esta apertura invita a la posibilidad de concebir intervenciones potenciadoras de aprendizajes, pero por sobre todo, potenciadoras de afecto. Lo que acontece produce una nueva elaboración de los significados de acciones y actitudes.

Desde que abrimos el foro “Botellas al Mar” dentro del espacio del aula virtual del Taller, los mensajes fueron llegando diariamente, propiciando un espacio del intercambio entre todxs. La polifonía se abrió paso en medio del dolor, y cada día entrábamos a leernos y a responder cada uno de los mensajes. La palabra se hacía lugar de conocimiento, pero a la vez objeto de indagación. Reconstruimos la experiencia recuperando nuestras propias historias, nuestras propias voces. Las historias y sus relatos, los afectos y las afectaciones presentes en cada uno de esos mensajes, se fundían en un despliegue que hizo

posible el encuentro con otras vidas. Este foro se pobló de “historias de aula virtual” que vislumbran otras formas de relación con lxs estudiantes; otro tipo de intercambio, otros tiempos de aprendizaje que han generado vínculos de por vida. A continuación, compartiremos algunas de las narrativas compuestas por estudiantes de TACA, cohorte 2020, en el espacio “Botellas al Mar” (las mismas serán referenciadas aquí como R1 – e iniciales).

Este contexto coyuntural que estamos atravesando significó para todxs, sin dudas, un freno repentino de expectativas, de sueños, de ideas cotidianas del vivir que debieron (re)adaptarse a una “nueva realidad” de tiempos dislocados, que poco permiten transitar con tranquilidad el presente ante la espera de un mañana, donde podamos volver a ser parte de quienes éramos. (R1-MV)

Si bien la falta de cercanía y de lazos afectivos deshumanizan, a contrapelo de esto, son, justamente, el cariño y la proximidad los que nos devuelven gestualidades que humanizan; un pensar amoroso en el otrx. Nos preguntamos ¿qué pide un recién llegado, sino un lugar para vivir? No todo lugar es lugar para vivir. Configuramos un espacio de hospitalidad incondicional, cobijando, sosteniendo, acompañando y dejándolos partir.

En esta fría y solitaria realidad, el ingreso a la Universidad también quedó varado en un tiempo y espacio desvirtuado, la ilusión de entrar a un universo nuevo con mil pasillos por recorrer, personas a las cuales conocer y lugares que transitar, se convirtieron en pantallas de computadora y celular, a las cuales, con mucho esfuerzo ante la negación y el desconocimiento, había que adaptarse. De nada servía no intentarlo, sería otra postergación más y ya no quedarían “salvavidas” de los cuales agarrarse para continuar en la deriva de un mar abierto que nos hizo perder de vista la vera de las realizaciones. (R2-MV)

El vínculo afectivo se sostiene sobre los gestos de hospitalidad; acoger a la alteridad (Biesta, 2017), garantizar el alojamiento ético del otrx no alcanza para producir un proceso de aprendizaje; pero los puentes de cuidado favorecen las relaciones de enseñanza. Se aprende cuando unx se siente ayudado, escuchado



y contemplado en sus diferencias, en sus modos y tiempos propios de aprendizaje.

Allí apareció TACA, y la sensación me hizo pensar en quién está varadx en el medio del océano y oye la sirena de un posible barco y luego lo visualiza acercarse. La mente comenzó a no estar ensimismada en aquello que por ahora no podía ser, sino en todo lo que comenzaba a suceder. Llegó la presentación y la imagen con el fuego que propuso Laura acompañada de un texto que exponía algún sentir propio, habilitó una cercanía inesperada, una sonrisa para quien está enojadx y de repente palpita una bocanada de aire fresco. Luego, era el momento de realizar la propia presentación, buscar alguna imagen que nos represente, en una suerte de invitación a vivenciar recuerdos, crear un relato que permita decir algo de nosotrxs, sin exagerar, aunque la necesidad de comunicar se tornaba cada vez más evidente. (R3-MV)

El tránsito por TACA permitió abrir caminos mentales inexplorados que reivindican la decisión radical de continuar aprendiendo y ejerciendo el camino de la docencia, con humildad y empatía, con altura de conocimientos, pero sin hacer de ello un lugar para pocxs, sino de empoderamiento del pensamiento y de construcción de un posicionamiento político, ético y estético para todxs lxs que deseen ser parte. (R4-MV)

La vida se transformó en un instante para ellxs y para nosotrxs, proyectos en suspenso y la urgente necesidad de albergar, cobijar. Nos hicimos nido. Cobró mayor sentido aún el espacio denominado “Botellas al mar”; allí la polifonía de voces se vivenció en historias de vidas, dudas, ansiedades, pedidos de auxilio, angustias, alegrías. Cada vida narrada era significada en hilos que construyeron una gran red donde podíamos caer sin premuras.

El Cuaderno de memorias, como atesorador de registros etnográficos, está pensado como una herramienta que los acompañe en el trayecto de la asignatura, y de la carrera de Ciencias de la Educación, que habilite la exploración de otros lenguajes, otras vías de aprendizaje y experiencias formativas otras. Lo imaginamos como un objeto a intervenir, que refleje la

potencia de lo experimentado en este camino. Vasilachis define a la autoetnografía como “un proceso en el cual el investigador recorre el camino de la propia introspección, percepción, afectividad, emotividad” (Vasilachis, 2015, p.17). Los estudiantes entonces narraron su recorrido:

Muy lejos de lo que se dice de los profes universitarios, en Ciencias de la Educación nos encontramos con pares que nunca nos dejaron aflojar porque sabían de nuestro esfuerzo para estar sentados ahí en cada una de las clases. Hay profesores que te abren un universo enorme; y esos son los que me tocaron a mí. Ojalá algún día llegue a conmover tanto a mis estudiantes como lo hacen ustedes con tanta humildad (R5-YL)

TACA posee una página en la red social Facebook. Ante cada publicación, aparecían mensajes que, de alguna manera, también nos sostenían a nosotros los profesores.

La más grossa del mundo mundial. Si desde la virtualidad lográs transmitir tantas cosas bellas, en persona debés ser inmensa. Genial total. Gracias por tu empatía y paciencia infinitas. (R6-VM1)

Los foros, como territorios a habitar dentro del aula, se llenaron de consignas, pero también de intercambios, de circulación de la palabra llenando de voces un aula silenciosa, como lo es la virtual, con el propósito de sostener un cotidiano de encuentros de aprendizajes. Se puso el acento en la elaboración de conceptos que brotaban de un sentir que se hilvanó en proximidad. La condición de humanidad entonces se verifica colectiva.

Quiero agradecerles a ustedes también por el trabajo, la dedicación y el amor en estos tiempos. Me siento acompañada. (R7-MB)

Realizamos una mateada virtual. Los convocamos a compartirse, a saltar al vacío, como en la fotografía de Yves Klein. Cobró mayor sentido la propuesta académica de la asignatura con el hacer y el dar. La palabra cura; nos curó mutuamente. Aquello que nos pasa, nos transforma. En palabras del Dr. Luis Porta, en ocasión de clase y transcriptas en mi cuaderno autoetnográfico, son movimientos sensibles para crear mundos como opción onto-epistémica.

La educación es un acontecimiento ético, porque en la relación educativa, el rostro del otro irrumpe y la relación que se establece es de acogimiento. Es una relación ética basada en la responsabilidad. Pensar-nos entonces como nacimiento, comienzo y esperanza (Bárcena & Mélich, 2014) Nacimiento, porque se relaciona con el trato con los que acaban de llegar al mundo; del comienzo, porque la educación es acción. Y esperanza porque implica posibilidad y deseo de perdurar. No es un camino definido, sino un intento de recoger las complejidades y desafíos de nuestro tiempo; no solo para la enseñanza, sino para la vida.

### Referencias bibliográficas

- Bárcena, F. & Mélich, J. C. (2014). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Madrid: SM.
- Bustamante, M.A y Galluzzi, M.C (2020) Los desafíos de navegar los mares embravecidos de la virtualidad. Un relato de pandemia. Revista de Educación Año XI N°21.1 332-335
- Duchatzky S y Sztulwark, D. (2010) *Imágenes de lo no escolar*. Editorial: Paidós.
- Dussel, I. (2020) Del amor y la pedagogía. Recuperado de: [http://www.escuelajuan23.com/fs\\_files/user\\_img/Del%20amor%20y%20la%20pedagogia%20Ines%20Dussel.pdf](http://www.escuelajuan23.com/fs_files/user_img/Del%20amor%20y%20la%20pedagogia%20Ines%20Dussel.pdf)
- Flores, G., & Porta, L. (2020). Hallazgo investigativo en la enseñanza universitaria: La clase como encuentro terapéutico. *Confluencia de Saberes. Revista de Educación y Psicología*, (1), 26-42.
- Innerarity, D., (2008). Un mundo sin alrededores. Revista CIDOB d'Afers Internacionals, (82-83), 51-55.
- Kohan, W. (2015). Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica. Autêntica.
- Maggio, M. (2021) *Educación en pandemia*. Buenos Aires: Paidós.
- Skliar, C. & Larrosa, J. (2011). Experiencia y alteridad en educación. Rosario: Homo Sapiens/FLACSO.
- Vasilachis, 2015, p.17. En Denzin, N. y Lincoln Y. (comps.) *Manual de Investigación Cualitativa Vol. IV*. Barcelona: GEDISA”

### Nota de la autora

El uso de la “x” como reemplazo de las desinencias genéricas masculinas rompe el binarismo. El lenguaje intenta rebelarse y salir de su prisión epistémica; es decir, la eclosión de tradiciones que han sido históricamente ubicadas en el no-ser es, en lo personal, una apuesta política. Es importante aclarar que no se pretende reducir la investigación al activismo político, sino que implica reconocer la movilización de lxs académicxs con un compromiso con la liberación humana y los fines comunitarios de la vida.

## El mundo se dio vuelta <sup>1</sup>

Mercedes Zabala

Así lo expresó el quechua Guamán Poma de Ayala, alrededor del año 1615, para dar cuenta de la irrupción en la vida de la cultura andina ante la llegada de los colonizadores. Si bien el cambio, en este caso, se dio por la invasión/imposición de una cultura sobre otra, me interesa recuperar la perplejidad y la nostalgia que refleja esta frase: había un mundo conocido que de golpe cambió las reglas y fue necesario aprender otros modos de habitarlo...

Este trabajo tiene su origen en reflexiones suscitadas por la investigación<sup>2</sup> realizada en el marco de la Especialización en Práctica Docente acerca de las prácticas que se llevaron adelante en el ISFDyT 52 de San Isidro (Provincia de Buenos Aires) durante el año 2020 en contexto de ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio). Para acercarnos a las experiencias y los relatos registrados durante la pandemia en el Campo de la Práctica -espacio en el que me desempeño como profesora- recuperaré tres momentos que expresan diferenciadas etapas o estadios, que fuimos atravesando (a veces por separado y otras mezcladas) y que identifiqué como: Perplejidad, Nostalgia y Nuevas com-posiciones. Cada uno de estos momentos recupera ciertos movimientos que pude registrar como docente formadora (en mis colegas, en estudiantes y en mí), los cuales se manifestaron como com-posiciones personales no universales ni generalizables, con potencia para generar nuevas desterritorializaciones (Deleuze&Guattari; 2008).

En medio de la pandemia fue necesario reinventar/rediseñar condiciones para llevar adelante prácticas educativas. En ese accionar hubo múltiples escenarios y respuestas por parte de docentes y estudiantes de todos los niveles, pero ¿qué preguntas pudimos hacernos en medio de esa irrupción? ¿Pueden funcionar como un movimiento inverso al que denunciaba Guamán Poma y promover una descolonización de las prácticas que sosteníamos en las

escuelas? ¿O fue tan caótico/traumático que luego de esta experiencia necesitamos volver a refugiarnos en lo conocido?

### Primer momento: Perplejidad

*“Pensemos en la perplejidad de un hombre que, fuera del tiempo y del espacio, ha perdido su reloj, su regla de medir, su diapasón”*

Alfred Jarry<sup>3</sup> (1873-1907)

Ante la pandemia del Covid-19, un estado de excepción -sin fecha de caducidad- paralizó al mundo. El 20 de marzo de 2020, se decretó en Argentina la suspensión de actividades escolares presenciales en todos los niveles por razones de salud y seguridad públicas. Una parálisis como mecanismo de defensa ante un virus que nos amenazaba y del que ni siquiera teníamos claro cómo protegernos; pero teníamos una consigna clara: Quedarse en casa. Entonces, ¿qué hacíamos con las clases tal como las conocíamos? ¿Cómo enseñábamos sin el aula, sin la presencia física del otro? Estábamos perplejos.

En medio de una situación de desestabilización, dolor e incertidumbre para todos -en las que intentábamos comprender el ‘nuevo mundo’- comenzamos a llevar adelante los primeros contactos con los estudiantes y a crear nuevas formas de dar clases en medio de sensaciones de inseguridad y miedo. La situación vivida nos exigió a los docentes formadores repensar el Campo de la Práctica, poniendo en tensión los sentidos que le atribuimos al espacio, lo cual implicó el diseño de nuevos dispositivos de acompañamiento y la reinención de nuestras prácticas en un marco de virtualidad. De a poco fueron llegando comunicaciones y regulaciones desde la Dirección de Educación Superior (DES) que intentaban orientar y dar un marco a las prácticas que debían realizar nuestros estudiantes.

En situación de pandemia, el desarrollo de las prácticas docentes en los espacios de formación fue objeto de múltiples debates en el ámbito académico, plasmado en diferentes artículos, conversatorios, foros y jornadas que se desarrollaron en ese período. Por un lado, se encontraban quienes planteaban este escenario como “la negación de la Práctica” (Cadena; 2022, p. 100). En su trabajo de investigación realizado en la provincia de Jujuy, Cadena describe

cómo las docentes, con las que conversó inicialmente, se oponían a la realización de las Prácticas y las Residencias ante la incertidumbre y la angustia que imperaba en ese momento. Manifestaban el temor por poner a sus practicantes en situación de clases ante una comunidad que no conocían y la dificultad de reconfigurar las propuestas didácticas en un escenario virtual. Aparecía la idea de que sin presencialidad la práctica docente era un imposible. Otros como Sisti (2020), Decana de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo, advertían la complejidad y variedad de situaciones que tuvieron que desplegar: organizar las prácticas en las diferentes carreras de la institución, separar instancias teóricas y prácticas y trabajar con niños que no se encontraban en un mismo espacio, sino que participaban desde sus hogares. La complejidad que ello implicaba en términos de recursos, atención e intimidad del aula eran notables.

En consonancia con lo que Aáron Gonzalvez (2016) propone al analizar de manera integral el contexto en el que se desarrollan las prácticas educativas, podemos advertir, en este caso, los diferentes factores institucionales, vinculares, académicos, contextuales, económicos y sociales que conformaron las experiencias en pandemia. En este sentido, Ardoino (1991) afirma que reconocer la complejidad de la realidad en los términos que plantea Morin es asumir la imposibilidad de fragmentarla, separarla o descomponerla en unidades, postulando así su carácter holístico. A su vez, afirma que no se puede negar el reconocimiento y la distinción de los aspectos que la constituyen, ya que su comprensión, en una intencionalidad que se acerque a explicarlas, promoverá y acompañará la comprensión de las situaciones y los fenómenos vivos y dinámicos que se estudian. Desde esta perspectiva, entiendo que el análisis y las relaciones entre las diferentes dimensiones que componen las prácticas durante la pandemia, proponen una mirada más profunda y compleja que se aleja de reduccionismos y generalizaciones. Para poder sostener la continuidad en la formación se requería acceso y manejo de los dispositivos, conectividad, disponibilidad de espacio y tiempo en el hogar, lo cual agudizó en muchos casos las desigualdades de base.

El contexto de aislamiento hizo que los practicantes no pudiesen contar en su totalidad con los espacios tradicionales para realizar sus residencias en

aulas del nivel primario (solo pudieron realizar sus prácticas – de manera virtual- un porcentaje muy chico). Por lo tanto, la propuesta de trabajo para el Campo de la Práctica potenció el desarrollo de planificaciones, en muchos casos, sin conocimiento del contexto ni del destinatario a quien iría dirigida la propuesta. Esto fortaleció la mirada más técnica de la enseñanza (escritura de objetivos, planteamientos modélicos de algunas actividades), perdiendo la posibilidad de llevarla adelante para evaluarla y revisarla como una instancia intrínseca de aprendizaje. Se hizo mucho hincapié sobre la planificación –fase pre activa, según Jackson (1991)—abrigando la idea de que este conocimiento preparaba para la práctica futura. Esta situación es bastante característica en los espacios de formación docente, promoviendo de alguna manera -quizás inconsciente- un paralelismo con el mito de que lo que se entiende por ‘la teoría’ debe anteceder a lo que se supone como ‘la práctica’.

La residencia siempre es un espacio a construir junto al docente co-formador, al tiempo que se atiende la vida institucional y el grupo de estudiantes. Las características que se presentaron durante la pandemia agudizaron la complejidad, ya que los co-formadores también se encontraban ‘desarmados’ y tenían que pensar de qué maneras se acercarían a sus estudiantes con los dispositivos disponibles. En algunos casos se trabajó a la par con la residente, compartiendo ideas y diseñando recursos para llevar adelante las propuestas. Esto resultó en experiencias de mucho aprendizaje para todos, pero en general se intentó mantenerlas al margen por considerarla una práctica carente de certezas, en un terreno aún no explorado, difícilmente controlable. Esta decisión podría sugerir que prevaleció la noción de la educación normalizadora, aquella en la que para aprender a dar clases había que proponer a los estudiantes un espacio seguro y controlado. Esta situación generó, además, otras preguntas. La imprevisibilidad de la práctica (exacerbada en los tiempos de pandemia) ¿no ayudó a poner en jaque las certezas construidas en el dispositivo de las escuelas normales a fines del siglo XIX en relación con el espacio, el tiempo, la linealidad de los procesos? ¿Cuál es la función de las prácticas modélicas desde la que se miran las prácticas en la formación inicial? ¿Qué tipo de abordajes serían más potentes? ¿No podemos

pensar en muchas formas de ser docente? ¿Cuáles deberían ser los irrenunciables en el Campo de la Práctica?

El 95% de la matrícula del Profesorado de Educación Primaria está compuesto por mujeres, razón por la cual es importante hacer una lectura de género. Tal como lo afirma uno de los ejes de la ESI (Educación Sexual Integral), entender la perspectiva de género como una construcción social y cultural que se da a partir de las diferencias sexuales permite analizar cómo éstas operan en las representaciones sociales, los prejuicios y estereotipos en cada contexto social. A su vez, busca comprender cómo las consecuencias de estas construcciones de género se trasladan a la vida económica de las personas. El concepto de género busca cuestionar “verdades absolutas” permitiendo reconocer las diferentes configuraciones sociohistóricas y culturales, separándose así del determinismo biológico. Esta lectura permite visibilizar a muchas estudiantes mujeres que postergaron sus proyectos personales en pos del sostenimiento de sus familias.

La situación de aislamiento que impuso la pandemia generó condiciones sociales, económicas, psicológicas y familiares que impactaron sobre las experiencias educativas: “todo lo que sucede en la sociedad se siente en la escuela” (Tenti; 2008, p. 14). Bajo esta dimensión, se vuelve necesario atender a la vulnerabilidad reforzada por la pandemia; en términos de Butler (2010), el aislamiento caló en la precariedad cotidiana. Como sostienen Bussi y Grinberg (2023), dicha precariedad remite a la vulnerabilidad de un cuerpo, al hecho de que siempre nos encontramos expuestos al daño y/o a la muerte, pero también a la precariedad que ocurre a través de una distribución radicalmente desigual de la riqueza y de unas maneras diferenciales de exponer a ciertas poblaciones. La pandemia, el aislamiento, la irrupción abrupta de redes acentuaron las condiciones de base exhibiendo una mayor violencia.

### Segundo momento: Nostalgia

*“Conocí mi pueblo cuando me fui. Empezás a extrañar las piedritas, los huellones, el barro, el arroyo; y no es nostalgia, es empezar a conocer simplemente las cosas en las que uno no se había fijado antes.”*

José Larralde<sup>4</sup> (1937- )



Si bien la presencialidad no garantiza el cumplimiento de todo lo imaginado/soñado por los docentes en formación, la virtualidad truncó el deseo -abrigado durante toda su formación- de ponerse el guardapolvo y ocupar un espacio físico en el aula. Los practicantes esperaban desarrollar una ‘práctica real’ y mostraron añoranza por el formato escolar tradicional—tal como ellos mismos lo expresaban: ‘queríamos clases con los chicos en las aulas’. Se puede entender este deseo recuperando el supuesto de presencialidad trabajado por Terigi: “la lógica del sistema escolar es la lógica de la presencialidad y el saber pedagógico no está preparado para su imposibilidad absoluta” (Terigi; 2020, p. 4). Presencialidad y realidad se confunden, pero en virtud del hábito: se reconoce como real lo que siempre se ha hecho, aquello a lo que nos hemos habituado (Ahmed, 2019).

Añorar el contacto con el otro y renunciar a lo que habíamos proyectado fueron dos intermitencias que se presentaron durante el año. Muchos practicantes definieron la experiencia como ‘no significativa’, ‘una práctica ficticia/abstracta’. La condición de promover aprendizajes sin intercambios con los alumnos —al menos sin la posibilidad del encuentro y en muchos casos sin intercambios directos, ya que las respuestas de los niños estaban medidas por el docente co-formador— generó este desencanto. Esta percepción se liga al planteo de Adelia Coria (2020) cuando analiza las prácticas docentes durante este período y señala que es primordial pensar que la tarea docente siempre se organiza en torno a un otro. Considerando que estas interacciones se convierten en insumo para las decisiones pedagógicas que toma el docente, los practicantes sienten que faltó un aporte importante en su formación.

Los estudiantes que expresaron que la práctica fue una experiencia enriquecedora/muy buena, en general, basaron esta apreciación en la posibilidad que tuvieron de vivenciar intercambios con alumnos del nivel primario mediante encuentros por *Zoom* o *Meet*, sumado al trabajo con las maestras co-formadoras. Van Manen (1998), entre otros, señala la importancia del contacto del estudiante con el profesor: “cualquiera que sea la complejidad del aprendizaje de un alumno, el profesor tiene que tratar de percibir el significado y la importancia que tiene la experiencia de la dificultad para el

estudiante” (Van Manen; 1998, p. 7). Los estudiantes manifestaron que el intercambio con el sujeto para quien estaba dirigida la propuesta fue un elemento primordial para el acompañamiento de los aprendizajes y para la reflexión sobre la propia práctica docente. Parece que se puso en evidencia la necesidad que los docentes tenemos de los estudiantes, invirtiendo una ecuación que suele pensarse al revés—con profesores que supuestamente prestan servicios a un grupo necesitado de ellos, de instrucción, etc.

En este contexto, la posibilidad de trabajar en parejas pedagógicas, profesores y estudiantes, parece haber sido un acierto. Encontrarnos aunque sea virtualmente y acompañarnos en las vicisitudes cotidianas promovió la formulación de criterios en común y potenció la articulación entre los profesores de Campo de la Práctica, los profesores de las didácticas específicas y las demandas de los estudiantes. Lo vivido también parece habernos enseñado que los estudiantes fortalecieron relaciones entre pares. Esto último les ayudó a sostener sus cursadas. La mirada del par parece ser menos amenazadora, promueve un escenario más flexible que posibilita la colaboración y la participación ‘entre’. Sería interesante trabajar mejor este instrumento de análisis con los estudiantes para fortalecer la retroalimentación y apoyo entre ellos, pero por sobre todas las cosas, para asignarle valor pedagógico al dispositivo que se propone.

Sin dudas, esta reconstrucción forzada y urgente de los escenarios de aprendizaje en tiempos de pandemia tiene una relación directa con las experiencias y percepciones de los estudiantes, quienes comentaron, en el grupo de reflexión, que se trató de una situación agotadora:

A nosotros lo que nos tocó vivir fue muy difícil, ahora viendo desde acá, mirando hacia atrás, era levantarse cada día algunas veces con un pensamiento angustiante, porque no sabías lo que iba a pasar... muchas veces era sentir temor... otras decía ¿voy a poder ejercer esta profesión que estoy haciendo?... era muy difícil. (Alicia)

Lo que aquí se manifiesta alude a una dimensión poco trabajada pedagógicamente cuando se reflexiona sobre las experiencias de escolarización en pandemia: los miedos, las angustias, la inestabilidad, las pérdidas de

personas queridas. Estos sentimientos y situaciones, propios de estados de estrés y emergencia, teñían sin lugar a dudas lo que podía enseñarse y aprenderse (quiénes, a quiénes, qué, para qué, con qué sentido o valor, etc.).

### **Tercer momento: Nuevas Com-posiciones**

*“Una canción mía sufre varias etapas: la compongo y quizás comienzo en un estilo musical definido, pero no me gusta encasillar las composiciones y al final, cada una toma un determinado derrotero: rumba, rock, balada, una mezcla de estilos que no suele atenderse demasiado a los cánones preestablecidos”*

Alejandro Sanz<sup>5</sup> (1968- )

La experiencia vivida durante el 2020 posibilitó la creación de nuevas formas de pensar/diseñar/componer las clases; el cambio de escenario implicó repensar los dispositivos con los recursos que teníamos a mano y con los estilos personales de cada docente. En estas múltiples com-posiciones se profundizaron algunos contenidos, se omitieron otros; se recuperaron aprendizajes y se crearon alternativas singulares en cada espacio. Desde la Universidad Nacional de Rosario, las doctoras Sanjurjo y Foresi, en un artículo que promocionaba un diálogo abierto en Pedagogías Clandestinas, afirmaban que había que tomar la práctica docente real como objeto de análisis para la construcción del conocimiento profesional. Allí, señalaron que acompañar a un docente a enseñar en este escenario constituía una situación inédita que también promovería nuevos aprendizajes: “Este tiempo de excepcionalidad es también una oportunidad para aprender de situaciones de enseñanzas inéditas. Una invitación a la creatividad y a sistematizar las distintas experiencias pedagógicas” (Sanjurjo y Foresi, citadas en Redacción Rosario 15/05/2020).

La experiencia que se realizó desde el Campo de la Práctica en el ISFDyT 52 generó instancias para repensar la propuesta, seleccionando y jerarquizando los imprescindibles (Dussel; 2020). Las circunstancias parecen oportunas para profundizar en las dinámicas y tensiones que se pusieron en juego en los términos que plantea Dussel, cuando se refiere a los desafíos de la formación en estos tiempos. Hacemos alusión a las tensiones que se produjeron al

explicitar qué entendemos por práctica docente, cuestionar los formatos que ofrecemos como una instancia para evaluarlos y revisarlos, y proponer a los estudiantes un trabajo sobre la planificación con escasas posibilidades de conocer el contexto o el destinatario a quien iba dirigida. Todas estas tensiones constituyen invitaciones a repensar nuestro trabajo.

La forma de abordar las situaciones que se viven en el momento de dar una clase no es un proceso sencillo ni rápido, ya que supone el registro, la deconstrucción y la vinculación con categorías teóricas potentes que permitan objetivar y pensar otras formas de intervención y de comprensión de la realidad. Tomar decisiones contextualizadas y fundamentadas en la imprevisibilidad e inmediatez de la práctica genera conocimiento profesional o, como plantea Perrenoud (2018), una identidad o un *habitus*. Asimismo, promover un modelo que plantea que las prácticas y la reflexión en la acción son componentes fundamentales en la educación de los docentes, revela la convicción de que no hay hacer sin pensar. Es decir, todas las decisiones e intervenciones que se realizan en el aula son producto de reflexiones y creencias que el docente tiene, de las cuales a veces ni siquiera es consciente. Todos estos procesos fueron parte de la com-posición de las prácticas logradas, que asumimos siempre como reveladoras de posicionamientos éticos y epistemológicos.

Al referirse a la toma de decisiones del docente, Xulio Rodríguez (en Sanjurjo&Rodríguez; 2005) manifiesta que la docencia es una actividad práctica que enfrenta problemas prácticos, pero que es necesario plantear la investigación-acción en los profesorados para comprenderlas y luego transformarlas. Esta concepción de la práctica se nutre de las corrientes críticas que ven en la escritura y toma de la palabra un acto político y emancipador para cuestionar la racionalidad colonizadora, universalista y mecanicista (Yedaide y Porta, 2017) que impregna y forma parte de nuestras propias subjetividades o *habitus*, en palabras de Bourdieu. Por eso, la principal sublevación es con respecto a nosotros mismos, para evitar reproducir aquello que cuestionamos (Alpern, Espíndola y Zabala; 2022).

En estas nuevas com-posiciones tomó fuerza la socialización de experiencias de los docentes en ejercicio, lo cual potenció los espacios de reflexión luego de

la práctica, y fortaleció la articulación entre las escuelas asociadas y el instituto. Apareció una necesidad de recuperar espacios de introversión que potenciaran el vínculo con otros docentes para sentirse más acompañados. La presentación de portfolios al finalizar el año con las secuencias realizadas por los practicantes fue otra de las instancias que se potenciaron en la virtualidad; sin dudas colaboró (y exigió) el manejo de TICs generando procesos metacognitivos muy valiosos. Se vuelve prioritario encontrar, en la formación docente, espacios reales de reflexión para que no quede en anotaciones rápidas a modo de crónica de lo que vivieron sin dar espacio a la profundización en el análisis de categorías.

Es frecuente que al momento de tener que decidir la acreditación del Campo de la Práctica se privilegie uno de los instrumentos por sobre los demás: durante la presencialidad, la herramienta predilecta siempre ha sido la observación de la clase. En este sentido, recupero las palabras de Pérez Gómez (1992):

La formación del profesor se basará, prioritariamente, en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica. La orientación práctica confía en el aprendizaje a través de la experiencia con docentes experimentados, como el procedimiento más eficaz y fundamental en la formación del profesorado y en la adquisición de la sabiduría que requiere la intervención creativa y adaptada a las circunstancias singulares y cambiantes del aula. (Pérez Gómez; 1992, p. 410)

Esto justifica el énfasis que se puso en el ensayo solitario de una clase que fue observada y evaluada. Pero aun en estas condiciones más benignas, en esta experticia y saber técnico necesarios para el quehacer profesional parecen desdibujarse los modos personales, intenciones y deseos de los practicantes... Entonces, ¿cómo acompañar el diseño de dispositivos que respeten sus características personales, favorezcan la reflexión y la creatividad de los estudiantes en el desarrollo de sus propuestas didácticas luego de la experiencia vivida durante la pandemia?

Las exigencias planteadas para la acreditación de las prácticas nos permiten abrir otros interrogantes: ¿qué tipo de habilidades/capacidades se fomentan en

la formación de un docente? Al escuchar las diferentes narrativas de los estudiantes en tiempos en donde se generaron diferentes com-posiciones ante el cambio de escenario, ¿puedo todavía afirmar que prevalece una lógica normalizadora? ¿O surgen tantas lógicas de acuerdo a las experiencias ligadas a las vivencias y a los registros de los profesores y de los estudiantes que intervinieron? Por otro lado, intentar conceptualizar la configuración de las prácticas ¿no es una manera de reducir la complejidad desde las que fueron compuestas?

### A modo de cierre

La pandemia vivida durante el 2020 complejizó aún más un escenario que siempre se encuentra atravesado por múltiples tensiones e intereses, pero también desestabilizó ideas que se sostenían en la naturalización de lo ya conocido. Fuimos invitados a repensar las certezas aprendidas que se mantenían intactas a pesar de nuevas lecturas y aprendizajes.

Durante el tiempo de confinamiento, a nosotros también se nos dio vuelta el mundo conocido, y si bien se hizo y se enfrentó como se pudo en la inmediatez y en medio de mucha angustia desde los lugares que habitábamos, tuvimos la posibilidad (abrupta) de repensar nuestras certezas. Finalizo este trabajo con el deseo de que todas las reflexiones surgidas de las experiencias, percepciones y registros recuperados de un tiempo convulsionado nos sigan invitando a repensar nuestro trabajo como formadores y a reconocer las condiciones, los deseos y las tensiones que se juegan en el Campo de la Práctica.

### Referencias bibliográficas

- Aáron Gonzalez (2016) El contexto, elemento de análisis para enseñar. Zona Próxima, núm. 25, junio-diciembre, 2016, pp. 34-48. Universidad del Norte.
- Aáron Gonzalez (2016) El contexto, elemento de análisis para enseñar. Zona Próxima, núm. 25, junio-diciembre, 2016, pp. 34-48. Universidad del Norte.
- Ahmed, S. (2019). Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros. Trans. Javier Sáez del Álamo. Ediciones Bellaterra.
- Alpern, L., Espíndola, S., y Zabala, M.; (2023) La virtualidad en tiempos de pandemia, una oportunidad para repensar el Campo de la Práctica. Actas V Jornadas de Investigadorxs, Grupos y Proyectos en Educación "Tiempos (re) inaugurales en el debate educativo contemporáneo. A propósito de la reapertura del Profesorado Universitario en Ciencias

- de la Educación”. Compiladores: De Laurentis, C., Marcheti, Brian y Siccardi, Ana. 1ra Ed. Mar del Plata. UNMDP. Libro digital PDF.
- Ardoino, J. (1991). El análisis multirreferencial. *Sciences de l'éducation, sciences majeures*. Colección Recherches et Sciences de l'éducation. pp. 173-181. Issy-les-Moulineaux, EAP.
- Bussi, E. y Grinberg, S. (2023). Devenir docente-todoterreno. Modulaciones de la tarea de enseñar entre la precariedad y las políticas manageriales en la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Revista de Educación Facultad de Humanidades*, 28. 1
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra: las vidas lloradas*. Ministério Público do Estado da Bahia.
- Cadena, E. E. (2022). Las configuraciones de la Práctica y Residencia en la formación docente de Nivel Primario en el contexto de pandemia. *Investigaciones, Ensayos y Experiencias*, V (5), 97-105. <https://ies7-juj.infed.edu.ar/sitio/publicaciones/>
- Coria, A; (2020) Enseñar en tiempos inéditos. Apuntes pedagógicos. Las experiencias de los institutos. Formación docente #00. DGCyE. Buenos Aires.
- Deleuze, G. y Guattari, F.; (2008) *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. Editorial Pre-textos.
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI• DGES Volumen*, 6 (10)
- Guamán Poma de Ayala, F. (1980) [1613] Murra, John & Rolena Adorno (edición) *El Primer Nueva Corónica y Buen Gobierno*. México: Siglo XXI Editores-Instituto de Estudios Peruanos.
- Jackson, PH. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, Á. I. (1992). Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. En *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 34-62). Morata.
- Perrenoud (2018) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Buenos Aires: Noveduc. Ed. Especial
- Sanjurjo L. y Rodríguez X.; (2005). *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Homo Sapiens ediciones.
- Sanjurjo y Foresi (2020) *Cómo realizar las prácticas en cuarentena. Formación en la Distancia*. Redacción Rosario. Publicada en 15/05/2020 en <https://redaccionrosario.com/2020/05/15/como-realizar-las-practicas-docentes-en-tiempos-de-cuarentena/>
- Sisti, A.; (2020) *Residencias virtuales, una alternativa posible solo para algunas carreras*. Diálogo con Unidiversidad / Ángeles Balderrama. Publicado el 09 de septiembre de 2020 en <https://www.unidiversidad.com.ar/residencias-virtuales-una-alternativa-posible-solo-para-algunas-carreras79>
- Tenti, E.; (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Terigi, F.; (2020). *Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades*. REVCOM. Revista científica de la Red de carreras de Comunicación Social. Núm. 11. Universidad Nacional de La Plata: Argentina
- Van Manen, M.; (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Ed Paidós: España.
- Yedaide, M. y Porta Vázquez, L. (2017). *Narrativa, mundo sensible y educación docente*. *Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas*, 19(1), 41-53. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-94902017000100004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-94902017000100004&lng=es&tlng=es)

## Notas

<sup>1</sup> En referencia a la obra *Primera nueva crónica y buen gobierno* del cronista indígena Guamán Poma de Ayala dirigida al Rey de España, en la que describe la situación de los indígenas en el Virreinato del Perú.

<sup>2</sup> El trabajo final de la Especialización en Prácticas Docentes (UNR) fue titulado: “Configuración de las prácticas docentes en la formación inicial en tiempos de pandemia” (2022) dirigido por la Dra. María Marta Yedaide.

<sup>3</sup> Dramaturgo, novelista y poeta francés, conocido por sus hilarantes obras de teatro y su estilo de vida disoluto y excéntrico.

<sup>4</sup> Cantautor argentino de música folclórica. Es uno de los referentes más destacados de su género y de la música popular de su país.

<sup>5</sup> Cantautor y músico español. Ha vendido más de 25 millones de copias de sus discos en todo el mundo y ha ganado 15 premios Grammys Latinos y 3 Grammys anglo.



## **Trabajo docente en nivel inicial. Reflexiones pospandémicas acerca del lugar de la mujer en la educación para las primeras infancias**

Florencia Genzano

*“Nuestro trabajo se ha convertido en más importante que nuestro silencio”*

Audre Lorde

La pandemia por Covid-19 puso en el centro de la escena a la educación, exponiendo, por un lado, la tensión existente entre el trabajo docente y la demanda social que sobre este recae, y al mismo tiempo, el notable contraste entre la realidad de las instituciones y el imaginario social. En el Nivel Inicial, estas tensiones se hicieron aún más evidentes. La virtualidad recrudesció la mirada hacia estas instituciones como guarderías sociales. La labor docente y las propuestas de enseñanza pensadas para las circunstancias de Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (en adelante, ASPO) fueron o bien poco consideradas, o bien teñidas por las necesidades propias de las circunstancias. Cabe destacar que lo expuesto anteriormente no es nada nuevo. Año tras año, las<sup>1</sup> docentes de Nivel Inicial libramos<sup>2</sup> batallas para derribar mitos socialmente instalados acerca de nuestro trabajo, mitos que parecen pesar más que nuestra consideración como sujetos políticos que enseñan. Ser una mujer que trabaja en la docencia dentro del Nivel Inicial implica, desde sus inicios, reconocer y tratar de sortear las dificultades existentes en torno al reconocimiento intelectual, político y pedagógico de la tarea. Esto funciona como una trampa ideológica que, al considerar a la maestra como segunda madre, trata de ablandar su capacidad de lucha o entretenerla en el ejercicio de las tareas fundamentales (Freire, 2012). La asociación de la docencia en el Nivel Inicial con

el trabajo de cuidado no remunerado actúa como factor descalificador de la tarea (Cutuli, 2017).

El presente contradictorio e incierto en el terreno educativo, en el que existe una distancia entre la realidad del trabajo cotidiano de los y las docentes en las aulas y el discurso oficial de las políticas educativas (Tenti Fanfani, 2009), nos revela la urgencia de comprender cómo se entraman la historicidad del magisterio argentino, la feminización de sus maestras, la formación docente y las representaciones sociales, construyendo sentido acerca del trabajo docente en Nivel Inicial. Sentido que pide ser reconocido a través de las alteraciones y resignificaciones que sufre en la experiencia profesional de las docentes de este nivel. Si bien la propia construcción de sentido respecto del trabajo puede variar o mutar de acuerdo con la experiencia individual, el mismo está mediado por la estructura, la cultura y la agencia de las personas como formaciones inextricablemente unidas, mutuamente inclusivas (Brah, 1996).

El camino recorrido hasta el momento como docente de Nivel Inicial y estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, me permitió encontrarme con colegas con las cuales conversar sobre lo que nos estaba pasando en este tiempo disruptivo. El presente capítulo está inspirado en conversaciones<sup>3</sup> con docentes de la ciudad de Mar del Plata que se desempeñan en Nivel Inicial. Cuando hablo de inspiración me refiero a los hilos conductores que emergieron en aquellas charlas, y que permiten revisar las concepciones sobre las que se sostiene lo que se espera de nosotras, convocándonos a reconocer la manera en que la estructura, la cultura y la agencia se imbrican en los propios discursos y en la cotidianidad de las instituciones. Nuestras narrativas deben comenzar a ser reconocidas como género de acción y de representación verbal en la vida cotidiana, deben ser consideradas como instancias de la acción social, como actos de habla o sucesos con propiedades comunes, estructuras recurrentes, convenciones culturales y géneros reconocibles. Cuando decimos acción social con sentido, nos referimos a construcciones cuya realización tiene lugar en contextos y organizaciones concretas, y que ocupan un lugar relevante entre las diversas formas en las que se lleva a cabo la vida cotidiana en los espacios formales de enseñanza para las primeras infancias (Vasilachis, 2006). Esto requiere de un

análisis más concreto de los problemas que enfrenta la educación inicial en ámbitos formales, tanto estructurales como pedagógicos, para salir de la eterna necesidad de legitimación externa y para conocer qué intereses se defienden bajo la forma actual de funcionamiento de las instituciones educativas (de las cuales el nivel inicial es parte), y, sobre todo, conocer cuáles son nuestros intereses como educadoras para la transformación.

### **Un poco de historia**

La historicidad del magisterio argentino, la feminización de sus maestras, la formación docente y las representaciones sociales se entraman construyendo sentido a cerca del trabajo docente en nivel inicial. Para comprender la realidad como proceso y los fenómenos complejos que constituyen el sistema educativo es necesario empezar por los orígenes desde un pensamiento dinámico que nos permita analizar el presente y guiar la acción para el futuro de nuestro trabajo. La reparación histórica sobre la configuración de las docentes de nivel inicial nos permite afirmar que este rol social fue pensado para la mujer. Desde la fundación de las escuelas normales, la mujer fue reconocida como educadora por excelencia por cualidades consideradas naturales al género femenino, y acordes a la tarea de enseñar con los fines que la escuela estuvo llamada a cumplir (Alliaud, 1993). Es posible afirmar, tal como ha desarrollado Andrea Alliaud (1993) a partir del concepto de Pierre Bourdieu, que existe un *habitus* del maestro que nos permite ubicarnos en la perspectiva de análisis desde la cual los y las docentes somos considerados-as como categoría social cuyos principios reguladores definen prácticas que se ajustan a un modelo de docente. En cada época, el trabajo docente está relacionado con costumbres, creencias y grandes corrientes de pensamiento de otras instituciones del cuerpo social. En este sentido, las prácticas se inscriben en un *habitus* que funciona como principio generador de percepciones, pensamientos, expresiones, acciones y productos (Bourdieu y Passeron, 1977). Sin embargo, este es codificado, decodificado, traducido e interpretado por las y los docentes, otorgando a sus prácticas cierta autonomía que les permite construir sentido sobre su trabajo desde el propio grado de agencia a los factores estructurantes del mismo.

La carrera docente significó para las mujeres, a su vez, una vía legítima de liberación social. Fue uno de los primeros trabajos permitidos para nosotras con formación en instituciones educativas, y brindó tanto una salida al espacio público como un acceso al mundo de la escritura, la lectura, el estudio, la ciencia y la producción de trabajos colectivos. Además, la percepción del salario posibilitó dimensionar recursos y pelear por nuestros derechos laborales (Asociación Argentina para la investigación en Historia de la Mujer y Estudios de Género, 2022). Diferentes quiebres históricos tensionaron la construcción de esa mirada maternal hacia las docentes de nivel inicial e influyeron en la formación de las mismas. Entre algunos ejemplos podemos nombrar: el legado froebeliano y su lucha por las reivindicaciones pedagógicas de la tarea, el plan de estudios de 1949 para la formación de docentes creado durante el primer peronismo, y la sanción de la ley Simini que sumó la perspectiva política como condición para la enseñanza (Fernandez Pais, 2017).

En el mismo sentido, la segunda ola del feminismo y la lucha por el reconocimiento de derechos específicos para las mujeres, las huelgas por posiciones laborales de igualdad (Yerpes, Bria, Etchezajar y Ungarretis, en Fernández Pais, 2017) y el primer Diseño Curricular elaborado por el Ministerio de Cultura y Educación de 1972, sentaron precedente estableciendo la necesidad de que la maestra tenga una mirada atenta hacia el sentido de autoridad democrática, las pautas de la moral y los límites a la libertad que debe conocer el niño desde su hogar. Sin embargo, y pese a todo lo anteriormente nombrado, aún se perpetúan acciones y discursos asociados a una construcción social que tiende a feminizar a quienes “*fenomenológicamente eran las mujeres*” (Man&Dávila, 2009, p. 27). La “madre educadora por vocación” contribuyó a la formación de un nudo de sentido de fuerte adhesión social e institucional. Así, la formación docente se va produciendo mediante sucesivas construcciones, provisorias e inestables, que combinan elementos aportados por diferentes campos de experiencia particular e histórica (Morgade, en Man&Dávila, 2009).

Abnegada, respetuosa, con un cariño distante y anclado en la misión educadora, sencilla, austera, humilde, maternal a la vez que recta y rigurosa, la maestra singular pobló las aulas. Sin embargo, la tarea de crianza en clave de

socialización y el estereotipo transmitido desde las políticas educativas, ya sea en normativa explícita, en propuestas editoriales o en discursos curriculares y sociales, no demoró en entrar en tensión con las prácticas específicas. Podemos afirmar que también existieron maestras fundantes del nivel inicial que, ni santas ni vocacionales, fueron mujeres trabajadoras que empezaron a tomar conciencia de sus posibilidades de pensar, escribir, amar y ganar dinero (Asociación Argentina para la investigación en Historia de la Mujer y Estudios de Género, 2022). Ellas también conviven entre nosotras, y sus historias son dignas de ser consideradas como herencia de lucha en la actualidad.

### **Representaciones e imaginarios sociales**

Desde el amor magisterial heredado del pensamiento de Sarmiento hasta la actualidad, las maestras de nivel inicial hemos sido víctimas de discursos que estereotipan, degradan, desvalorizan y reducen a las mujeres a su condición de madre. Estos discursos que oprimen y nos colocan frente a expectativas sociales ligadas solo al cuidado, construyen sentidos en la sociedad que poco tienen que ver con nuestro lugar político y pedagógico, y sitúan a la escuela, a su vez, en el lugar de guardería social. Pese al paso del tiempo y a la evolución del nivel y de la forma en que somos nombradas sus docentes, las conversaciones compartidas coincidieron en la invisibilización de la tarea y en la existencia de imaginarios sociales arraigados a cuestiones que poco tiene que ver con nuestro rol como agentes públicos de enseñanza<sup>4</sup>:

El imaginario social que existe sobre la maestra jardinera yo no lo represento. El imaginario social todavía está en la maestra que corta cartulinas y goma eva, en que tenés que tener habilidad en las manos para ser maestra jardinera. Tenés que ser linda y buena y nada más. Pero además de dar amor, la docente tiene que saber, estudiar y trabajar desde un lugar profesional. A mí me gusta saber que represento una profesión que es importante y que si nosotras no le damos la importancia el resto tampoco se la va a dar. (Lucia, docente de nivel inicial, 2021)

Un día vino una nena a conocer el jardín y entró a mi sala. Al irse le dijo a su mamá:- ¿Viste? Esta señorita no tenía la voz como todas las señoritas. Muchas veces escuchamos en nuestra propia familia

o en conversaciones con amigos decir de la señorita:- No sabes lo linda y dulce que es-, y así se sigue alimentando ese imaginario social. (Lola, docente de Nivel Inicial, 2021)

Al hablar sobre lo ocurrido durante la situación de ASPO, los relatos coincidían en que nos enfrentábamos a dos situaciones opuestas, una ya muy conocida y experimentada por nosotras y otra nueva que nos brindó la posibilidad de dar a conocer nuestro trabajo en las salas y nuestra preparación como maestras de las primeras infancias:

A mí me pasaron dos cosas opuestas, por un lado, me llegaban mensajes de las familias que no veían la hora de que el jardín abriera las puertas para que yo los cuide porque ellos ya no sabían qué hacer con sus hijos, y por otro tuve un grupo de sala de cuatro donde se conectaban casi todos y yo sabía que estaban con sus familias del otro lado. Entonces, sentía que tenía que hacer un trabajo para las dos partes, cuando introducía un tema nuevo o un juego de matemática, les explicaba por qué utilizaba, por ejemplo, dos dados. Y una madre, sorprendida, me dijo a fin de año:- Cuánto trabajo y cuánto contenido había en cada actividad, y cuántos aprendizajes se dan en el jardín que yo ni me imaginaba-. Por un lado, me enfrente a personas que no les interesaba la educación y no los conectaban a un *zoom* porque no les parecía importante y los que se conectaron se sorprendieron de las cosas que pasan en el jardín. Aunque haya sido por *zoom*, lo vieron desde otra mirada. Terminaron agradeciendo el sentido y el contenido de las propuestas. (Lucia, docente de Nivel inicial, 2021)

Estos discursos nos muestran la forma en que las representaciones sociales tiñen nuestra experiencia cotidiana y cómo, en la mayoría de los casos, estas se alejan de lo que nos interesa defender de nuestro rol. Tal como sostiene Moscovici (en López Beltram, 1996) una representación siempre está en relación intrínseca con el vínculo social y debe ser interpretada en ese marco. Por lo tanto, una representación siempre es de carácter social y su función es doble. Por un lado, establece un orden que permite a los individuos orientarse en su mundo material y social, y dominarlo; y por el otro, posibilita la

comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal (Robert Fatt, en Perera Pérez 2003). Por lo tanto, las representaciones sociales son formas de conocimiento social que permiten interpretar la realidad cotidiana, un conocimiento práctico que forja las evidencias de nuestra realidad consensual (Jodelet en Perera Pérez, 2003). A su vez, constituyen principios generativos de posturas ligadas a inserciones específicas en un conjunto de relaciones sociales, las cuales organizan los procesos simbólicos implicados en dichas relaciones (Doise en Perera Pérez, 2003). Las representaciones sociales influyen notablemente en la construcción de sentido sobre el trabajo docente en nivel inicial. Se vuelve urgente, entonces, conocer la forma en que este sentido se altera y resignifica en la experiencia profesional de las docentes de este nivel para reflexionar sobre el futuro del trabajo, conectarnos colectivamente unas con otras, compartir experiencias y reivindicar nuestra humanidad en un contexto enriquecedor que puede provocar consecuencias trascendentales (Muñiz, en Kamberelis y Dimitriadis, 2015).

### **Del amor magisterial al activismo de la queja<sup>5</sup>**

En los espacios formales de enseñanza para las primeras infancias es usual enfrentarse a una ambigüedad que delata la forma en que la estructura social moldea prácticas y pensamientos que constituyen el nivel. Por un lado, existe una necesidad de legitimación de la tarea que muchas veces nos lleva a perpetuar formas y a evitar fisurar un modelo de escuela enquistado. Por el otro, coexiste la necesidad de empezar a reconocernos como sujetos políticos con un rol social que conlleva una responsabilidad significativa. Mi experiencia como docente del nivel en ejercicio en instituciones formales y las conversaciones aquí citadas permiten afirmar que existe una enorme invisibilización de la tarea, así como un silencio perturbador por parte de las docentes.

Cuando una empieza a ver que no puede con todo y a decir que no puede con todo, ahí salta más de lo mismo de nuestro rol como mujeres, que no nos podemos enojar, no nos podemos quejar, este

imaginario social de la maestra como mujer también es esto, acepto, está todo bien. Hay exceso de responsabilidades burocráticas que te distraen de lo que tenés que estar haciendo, pero el mensaje es que es así y no podés quejarte. Nosotras no decimos que no. Vas y lo haces. Por ejemplo, cuando cerramos el registro, ¿quién se pone a hacer cuentas matemáticas frente a 30 chicos?, nosotras. Ya es sabido que como sos mujer podés hacer miles de cosas a la vez. (Lucia, docente de Nivel Inicial, 2021)

Este silencio nos habla de lo urgente que se vuelve empezar a reconocer nuestras obediencias, dejar de ocultar los hechos que nos molestan, reflexionar sobre nuestras prácticas de forma consciente y autocrítica para descubrir qué nos paraliza, qué es lo que no nos deja ser, qué nos anestesia, qué nos lleva al sonambulismo de pensamiento (Morín, 2015).

Muchas veces, estoy cansada de tantas cosas que nos piden pero digo: no me quejo porque tengo que cuidar mi laburo. Hay cosas que se pasan por alto, pero es importante que podamos decir como docentes. Estamos trabajando en equipo y tiene que haber una comunicación también de las cosas que a una le parecen que están mal, si no es voy y hago, y ya. A las directoras les falta mucha empatía con nosotras. Muchas veces se nos señala cuando decidimos, cuando trabajamos desde nuestro deseo. Estar laburando y decir lo que una piensa porque está empapada en lo que pasa en el aula, porque conoce la dinámica del aula y te tratan de loca porque decís lo que pensás, es mucho. Es nuestro trabajo, nos formamos para ésto. (Lola, docente de Nivel inicial, 2021)

De todo lo anteriormente expuesto se desprenden varias temáticas que pueden ser consideradas para su análisis. Queda en claro que las relaciones de poder en las instituciones formales son patriarcales (Morgade, 1998) y que el trabajo docente de nivel inicial está configurado fuertemente por el silenciamiento de sus docentes. Lo que se pretende en este capítulo es empezar a pensar qué esconden estos silencios y todas las posibilidades que nos regala el poder poner en palabras nuestras quejas para elevar conciencia



desde una postura situada que busque cuestionar la normalidad y la reificación de identidades para visionar otras formas de análisis sobre la propia construcción de sentido de nuestro trabajo (Platero, 2014). Se trata entonces de no callarnos más, abrazar nuestras quejas y trabajarlas colectivamente para transformarlas en una denuncia legible, desarmando las barreras que nos impidan oír las, que hacen que mucho de lo que se dice y se hace se vuelva invisible e inaudible. Oír las quejas nos hará más conscientes de las barreras que tenemos que dismantelar para escuchar ese silencio y trabajar por lo que no se dice, lo que no se hace, lo que no se resuelve (Ahmed,2022). Nuestro devenir como mujeres maestras de nivel inicial está íntimamente ligado con una construcción social, y esta construcción nos trae problemas. Pero, ¿qué pasaría si nos atreviéramos a convertirnos en quejosas para localizar el problema, para devenir el lugar de un problema? Para esto es necesario practicar un oído feminista que le dé sentido a la queja como denuncia formal, que traiga a colación otros sentidos, más afectivos y más encarnados (Ahmed,2022). En síntesis, considerar la queja como pieza clave de una política feminista positiva, una fuerza transformadora y una brújula que nos habla del mundo que queremos (Tenenbaum en Ahmed,2022).

### **Mujeres e intelectualidad en el espacio público**

Las docentes de nivel inicial estamos acompañando una etapa de la vida que requiere de un cuidado y una atención especial en cualquier sociedad y el conjunto de sus instituciones. ¿Desde qué lugar acompañar? La cotidianidad de las instituciones educativas es ardua y está cargada de cuestiones que en muchas ocasiones se solapan en las decisiones pedagógico- didácticas. Volver la mirada sobre la enseñanza para cuestionarnos qué enseñar, para quiénes y para hacer qué, en pro de la transformación social, nos insta a las mujeres docentes de este nivel a poner nuestra intelectualidad al servicio de una educación integral para los niños y las niñas. En este sentido, cabe comenzar a cuestionar cuál es el grado de nuestra participación pública en las decisiones de enseñanza más allá del aula, considerando que somos las personas que día a día estamos en las instituciones conociendo sus dinámicas y necesidades. Pensar en estos temas y empezar a girar nuestras prácticas reconociéndonos

como intelectuales transformadoras (Giroux, 2013) va a romper el mito sobre cómo tienen que ser las maestras, donde el conocimiento no ocupa ningún lugar dentro de las cualidades que se espera de nosotras. Ésto también va a permitir permear la mirada reducida del rol al ámbito privado de la crianza (Meja, Rozlosnik,S/F) para empezar a pensarlo dentro del ámbito público.

Es un trabajo muy desgastante, pero año tras año lo elijo porque creo que pueden pasar cosas buenas. Se tiene que pelear por todo lo que hay en la profesión, más allá de la maestra linda y buena. La maestra no corta cartulinas o solo sabe hacer rondas y cantar. La maestra sabe enseñar, está ahí para educar, desde el amor, el cariño y el afecto, pero para enseñar. Tenemos la capacidad de poder pelear por participar en las decisiones de lo que se enseña en el jardín. (Lucia, docente de Nivel Inicial, 2021)

Tenemos como maestras la posibilidad de registrar cosas que pasan comúnmente desapercibidas en una etapa de la vida que es re importante. El jardín es un lugar dónde me gusta lo que veo y como me veo a mí. (Lola, docente de Nivel Inicial, 2021)

Se trata, entonces, de reconocer la construcción de sentido sobre del trabajo docente que aleja al rol<sup>6</sup> de su lugar político, intelectual y pedagógico, analizando las propias legitimaciones, agencias y resistencias a la estructura social, como punto de partida. Se trata de problematizar la cotidianidad, no de una forma arrogante y carente de fundamento, sino como un espacio activo que encarne formas alternativas colectivamente construidas en pos de una educación integral para los niños y las niñas. Aquí, nuestra intelectualidad como mujeres maestras que tomamos decisiones sobre la enseñanza juega un papel central. Debemos problematizar desde una mirada crítica para no despojarnos de la conciencia y concientización social, trabajar dentro de la esfera pública para producir un lenguaje crítico y en pos de usar nuestra intelectualidad para unir el abismo existente entre las instituciones académicas y los temas y acontecimientos específicos de la vida cotidiana. En síntesis, buscamos tratar de encontrar en nuestros discursos un lenguaje de posibilidad que nos permita pensar en enfoques alternativos de organización escolar,

currículum y relaciones sociales, tanto en el aula como con la comunidad escolar (McLaren,1998), para construir espacios de enseñanza más comprometidos con la vida que queremos vivir.

Hablar de intelectualidad y de nuestro trabajo político- pedagógico no implica desatender el lugar que ocupan el afecto y el cuidado. Como trabajadoras intelectuales ponemos nuestras emociones, el contacto físico, nuestro tiempo y paciencia al encuentro con las niñas, los niños y sus familias. En este sentido, el amor en el que se funda nuestra tarea es político, es amor a la humanidad del otro, de la otra, que incluye amor a la dignidad del sujeto y al valor del mundo. No es un amor personal, sostenido en el vínculo primario con cada alumno o alumna, sino un amor donde la docente es responsable de ofrecer propuestas que brinden experiencia a partir de roles diferenciados con intereses comunes (Siede, 2007).

### **Consideraciones finales que pretenden ser principio**

Como docentes de nivel inicial estamos insertas en un devenir que poco se condice con nuestros deseos y con el trabajo real dentro de las escuelas. Muchas veces, los estereotipos e imaginarios sociales (que son históricos y están socialmente contruidos) se cuelan en el día a día de las instituciones, haciendo que se legitimen prácticas sin sentido y se reproduzcan las formas crueles en que se materializan las relaciones dentro del sistema en el que vivimos. Estas cuestiones presentan pocas fisuras puertas adentro de las instituciones y son temas que se ocultan o no se hablan, perpetuando la sumisión y la opresión que las mujeres sufrimos en la sociedad. Esto hace que la imagen de la maestra de nivel inicial como segunda madre y los jardines de infantes como guardería social siga estando por encima del trabajo político-pedagógico y de nuestras decisiones intelectuales sobre la enseñanza.

Soy mujer, madre, y maestra de Nivel Inicial. Actualmente, me encuentro estudiando la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Mar del Plata en su reapertura luego la dictadura cívico militar de los años 70' en Argentina. Celebro estar encontrando nuevos sentidos y palabras que me lleven a defender lo que siempre creí digno de ser defendido dentro de la educación, como es su poder transformador y de posibilidad,

siempre desde una mirada crítica que no nos haga caer en la romantización ni en espacios de queja que nos imposibiliten la acción. Hoy me encuentro conversando con colegas desde un lugar que me permite ver la importancia de visibilizar nuestro trabajo y las ganas que hay de salir de lugares enquistados, defendiendo la Escuela como un espacio público en el que se pueden gestar movimientos situados de conciencia y lucha. Hoy me encuentro buscando, junto a otras mujeres, la manera de transformar el silencio en lenguaje y acción (Lorde, 2016), revisando nuestro rol vital en esa transformación.

De estas conversaciones surgen mis pretensiones de principio de las presentes palabras finales. Me refiero a un principio que nos permita pensar en forma autorreflexiva y colectiva en eso que está entre nosotras y de lo que poco se habla. De estas líneas esbozadas surgen comienzos que merecen ser considerados para guiar la acción hacia lugares diferentes, más amables, más justos. Un comienzo trazado por nosotras. Hay trabajo por hacer, mucho por lo que seguir educando, educándonos y ganas de crear. Sobre todo, hay mucho por lo que seguir cuestionándonos para ir por lo que buscamos. Compartir experiencia, dejar que las buenas prácticas se expandan y no queden puertas adentro de cada aula como actos individuales y reconocernos en la lucha por un mundo más justo es un camino que, aún hoy, falta transitar. La fuerza está, la conciencia sobre los cambios que deben hacerse a una estructura cruel para nosotras y para las personas con las que nos encontramos, también. Las ganas de hacer una Escuela distinta se hace presente. Solo queda dar pasos adelante para activar imaginarios posibles, poniendo como centro de la escena una enseñanza que nos albergue como mujeres intelectuales capaces de crear para y con otras y otros.

### **Referencias bibliográficas**

- Alliau, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino* (pp.3-19). Centro Editor de América Latina.
- Ahmed, S. (2022). *Denuncia. El activismo de la queja frente a la violencia institucional*. Caja negra.
- Asociación Argentina para la investigación en Historia de la Mujer y Estudios de Género, (2022). *11 de septiembre: una deuda con el protagonismo de las maestras*. Facebook. Recuperado el día 12 de noviembre de 2022 de <https://m.facebook.com/search/top/?q=aaihmeg%20%2oinvestigaci%C3%B3n%2oen%20historia%20y%20g%C3%A9nero&tsid=0.9919740523402019&source=result>

- Brah, A. (2011). *Cartografías de las diásporas. Identidades en cuestión*. Traficantes de sueños.
- Cutuli, R. (2017). Género y trabajo emocional: los fundamentos de la precariedad en el nivel inicial. Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires. *Trabajo y sociedad*, (28), 37-54.
- Freire, P. (2012). Sexta carta: De las relaciones entre la educadora y los educandos (pp. 97-107). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros (pp.13-26). *Revista Praxis Educativa*. Año XVII(nº17). Universidad Nacional de la Plata.
- Kamberelis, G y Dimitriadis, G. (2015). Grupos Focales. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa*. Vol. IV (pp. 494-532). Gedisa.
- López Beltrán, F. (1996). Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de la uas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Distrito Federal, México.
- Lorde, A. (2016). *Lo erótico como poder y otros ensayos*. Bocavulvaria ediciones.
- Man. L & Dávila, P., (2009). *Trabajo docente, perspectiva de género y educación: la perspectiva de género en la educación*. 1a ed. Confederación de Educadores Argentinos.
- McLaren, P. (1998). *Pedagogía identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Homo Sapiens.
- Mejía, E. Rozlosnik, D(S/F). Derribando mitos: construyendo identidades docentes en el Nivel Inicial. Recuperado de <http://ismi.edu.ar/wp-content/uploads/2017/02/Material-Bibliogr%C3%A1fico-INICIAL.pdf>
- Mendia Azkue, I.; Luxán, M.; Legarreta, M.; Guzmán, G.; Zirion, I. & J. Azpiazu Carballo (eds.) (2014). *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. Bilbao: Gipuzkoako Foru Aldundia. Capítulos 1, 4, 7, 8 y 9.
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. 1ra. edición. Nueva Visión.
- Morgade, G. (1998). Género, autoridad y poder en la cotidianeidad escolar: tradiciones, políticas y perspectivas. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Pais, M. (2017). Mujeres, género y jardín de infantes: entre el regazo materno y la sala Vols.18-Nº1(pp.111-132). *Anuario de historia de la educación*. Universidad Nacional de la Plata.
- Pecourt Gracia, J. (2012). *Teorías clásicas y contemporáneas de sociología de la educación*. En: *Sociología de la Educación*. Beltrán, J. y Hernández, F. Compiladores. Departamento de Sociología y Antropología Social. Universidad de Valencia.
- Peña Vera, T y Pirela Morillo, J. (2007). *La complejidad del análisis documental*. Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas, nº16 Universidad de Buenos Aires Buenos Aires.
- Perera Pérez, M. (2003). A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas de Cuba.
- Siede, I. (2007). *La educación política*. Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2009). Notas sobre la construcción social del trabajo docente (pp.39-49). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Fundación Santillana.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

## Notas

<sup>1</sup> Decido utilizar el femenino, ya que al revisar las estadísticas referidas al oficio se advierte una contundente mayoría de mujeres. A su vez, la feminización de las maestras y los modos en que esto contribuye a crear un imaginario social es central para los temas que van a ser tratados en este capítulo.

<sup>2</sup> Soy docente de nivel inicial. Me incluyo en lo narrado sintiéndome parte de un nosotras que más que una posesión, es una invitación, una apertura, una combinación de fuerzas (Ahmed, 2022). Hablo de nuestro trabajo como un lugar al que pertenezco y en el cual quiero estar.

<sup>3</sup> El paso por las diferentes cátedras como estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación me brindó la oportunidad de poder conversar sobre diferentes temáticas con colegas para resolver distintas propuestas ofrecidas. Las conversaciones elegidas son el resultado de un trabajo comparado acerca del discurso de las propias docentes sobre su rol en la sociedad y entrevistas realizadas para la ponencia que presenté en la mesa de noveles investigadores dentro de las *III Jornadas de Intercambio Territorial: Escribiendo-nos Teorías de la educación*, organizadas por el GIESE-CIMED en Mar del Plata. Para este trabajo escogí las conversaciones con dos colegas de la ciudad: Lucía y Lola, ya que las mismas evidencian cómo los discursos sociales están entrelazados en la experiencia vivida y en las relaciones de poder institucionales y sociales, mostrando consecuencias emocionales, materiales y corporales para los individuos y los colectivos (Ahmed, 2022). Estas charlas informales se compartieron durante el 2021, donde la organización institucional y de las propuestas de enseñanza se encontraban atravesadas por la pandemia por Covid-19, después de haber cursado un 2020 de educación virtual.

<sup>4</sup> Si bien en los últimos diseños curriculares somos nombradas como agentes públicas, el “de enseñanza” lo agrego en reconocimiento a la presencia que esta noción ha tenido en las conversaciones compartidas con mis colegas. Volver la mirada a la enseñanza y tomar decisiones de enseñanza brinda la posibilidad de visibilizar nuestra tarea más allá del cuidado

<sup>5</sup> Esta categoría es tomada del libro ¡Denuncia! de Sara Ahmed (2022). En el mismo la autora desarrolla una investigación del lugar del activismo de la queja frente a la violencia institucional.

<sup>6</sup> Siguiendo la idea marxista de que la escuela no funciona en el vacío social (en Pecout García, 2012), tampoco sus docentes son formados y formadas en ese vacío. Las funciones atribuidas para este grupo social se modificaron a lo largo del tiempo, cambiando las responsabilidades, deberes y obligaciones de acuerdo a diferentes procesos históricos. Para este trabajo el concepto de rol otorga la posibilidad de diferenciarlo de otro como, por ejemplo, del de la madre. Si bien a las familias nos une un objetivo común que es la educación de los niños y las niñas, educamos desde roles diferenciados, lo que implican tomar decisiones de enseñanza diferenciadas.

## **Evaluación y educación docente: problematizar en la búsqueda de prácticas democratizadoras**

Ana Siccardi

Claudia De Laurentis

### **Introducción**

Este trabajo se propone problematizar (Bacchi, 2012) una práctica omnipresente en las prácticas educativas en todos los niveles y que se vuelve sobre el sistema de manera integral. Nos referimos a la evaluación, actividad inherentemente política y ética, con sesgos epistémicos y ontológica que la vuelve compleja y multidimensional. Nos interesa especialmente reflexionar sobre las prácticas evaluativas en la formación de docentes en el nivel superior, práctica que entendemos pueden devenir en currículo oculto destinado a perpetuar una pedagogía colonizadora (Acaso y Nuere, 2005; Torres Santomé, 1998) o bien abrir posibilidades otras para una pedagogía decolonial que contribuya a la democratización y emancipación de nivel superior (De Souza Santos, 2015) y del sistema en su conjunto.

Esta preocupación surge en el marco de las actividades de Grupo de Investigación en Políticas Educativas (GIEPE) nacido a fines de 2020 a iniciativa de docentes y estudiantes de la Cátedra de Política Educativa, radicada en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNMDP y que se dicta para las licenciaturas en Ciencia Política y la licenciatura en Ciencias de la Educación. Su construcción ha devenido en comunidad educativa interdisciplinar con la idea de que la educación en general y la formación docente en particular, son actividades esencialmente políticas por su carácter público y por la resonancia que tienen de manera directa una, y por carácter transitivo la otra, en todas las esferas de la vida en sociedad.

En este caso nos interesa focalizarnos en una práctica que atraviesa a la educación, desde la formulación de las políticas que la regulan hasta las prácticas docentes y trayectorias estudiantiles. En el ámbito de las políticas educativas, la evaluación tradicionalmente cerraba el ciclo de una política pública concebida como aplicacionista y a partir de cuyos resultados se rectifican o ratifican rumbos de normas y programas. La misma idea regía las evaluaciones cotidianas que los docentes llevan a cabo en las aulas de todos los niveles del sistema. Nos proponemos desafiar esa visión y proponer maneras otras de evaluar.

### **Marco teórico y contexto de la investigación**

Hoy entendemos a la evaluación como una práctica necesaria y compleja que es urgente problematizar en el sentido de Bacchi (2012), socióloga feminista australiana canadiense, quien se inspira en el análisis posestructuralista foucaultiano y propone el estudio de problematizaciones en el campo de las políticas públicas. Para esta autora, la problematización es un método de análisis y, a su vez, el proceso histórico que produce aquello que es objeto de análisis. Este método busca comprender de qué manera ciertas cuestiones devienen en un problema (comportamiento, fenómenos o proceso) y de qué manera se convirtieron en lo que son (Bacchi, 2012). La idea es examinar cómo aquellos problemas que nos interesan, en este caso la evaluación en la formación de docentes, son cuestionados, analizados, clasificados y regulados en momentos específicos, y bajo circunstancias específicas, es decir, de manera situada.

En este caso nos basamos en un trabajo llevado a cabo para la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria (CEDU) que se dicta en la Facultad de Humanidades de la UNMdP y en el que participamos como autora y directora respectivamente. Este trabajo se ocupó de indagar las prácticas evaluativas en la formación de docentes en el nivel superior. De la experiencia y de nuestra práctica docente cotidiana percibimos que en muchos casos el ejercicio de la evaluación en este ámbito puede devenir en currículum oculto destinado a perpetuar una pedagogía colonizadora (Acaso y Nuere, 2005; Torres Santomé, 1998) mientras que, en otros pocos, abre posibilidades otras



para una pedagogía decolonial que contribuya a la democratización y emancipación de nivel superior (De Souza Santos, 2015) y del sistema en su conjunto.

El currículum oculto, surgido de las investigaciones de Jackson (1998) y tratado en extensión por Torres Santomé (1998) denomina a una serie de contenidos que se transmiten de manera implícita. Para Acaso y Nuere “El principal objetivo del currículum oculto es perpetuar de forma implícita un conjunto de conocimientos que no resultaría correcto tratar de forma explícita a través del discurso educativo tales como el posicionamiento del centro en cuanto a los sistemas de reparto de poder, el alineamiento con una clase social determinada, así como la defensa de una raza, de un género, de una cultura y de una religión sobre las demás” (2005, p. 208). En el caso de la evaluación, la cuestión de repartos de poder es central.

Basamos nuestro enfoque de las políticas educativas en la idea de Ball (2002) de que

(...) la complejidad y el alcance del análisis político -tanto para los interesados en trabajar el tema del Estado como en lo que concierne al contexto de la práctica y los resultados de la distribución de la política- excluye la posibilidad de explicaciones teóricas simples. Lo que necesitamos en el análisis político es una caja de herramientas con conceptos y teorías diversos (p.19).

Esta caja de herramientas nos permite concebir a las políticas públicas en general y a las educativas en particular, como una red en la que la herramienta conceptual que el autor denomina *el ciclo de las políticas* permite comprender los diferentes ámbitos o “arenas” en las que “se definen y ponen en acto las políticas, así como sus relaciones y especificidades (Beech & Meo, 2016, p. 3)”. Nos ubicamos en este caso en lo que Ball y Bowe (1992) denominan contexto de la práctica, superador de la tradicional idea de implementación de las políticas educativas.

Desde esta perspectiva, al analizar las prácticas evaluativas tal como se presentan tradicionalmente, la idea de colonialidad nos parece la más apropiada para comprenderlas. Entendemos con Maldonado-Torres (2007) que la modernidad nos ha legado un patrón de poder que, si bien ya no se da entre

estados de manera explícita, ha permeado hacia las relaciones intersubjetivas y “se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna (p.131)”.

Sin embargo, creemos que problematizar esta práctica y buscar alternativas nos permitiría dar un giro hacia “biopraxis pedagógicas decoloniales” que según Ortiz Ocaña (2017) son a todas aquellas acciones formativas que se desarrollan en clave decolonial, es decir, desde una perspectiva o con un enfoque decolonial. Son todas aquellas acciones curriculares, didácticas y/o evaluativas que tienen en cuenta al otro, no lo ‘subalternizan’, no lo llevan a la periferia, ni lo abandonan en la frontera (p.25)”

### **¿Qué es evaluar? Una propuesta de evaluación democratizadora**

Hoy nos planteamos la evaluación desde una perspectiva comprensiva, cuyos objetos son muy variados, con muy diversas metodologías o técnicas de realizarla y al servicio del mejor conocimiento de la realidad y del progreso de los estudiantes en particular. Pero en la práctica de las aulas la evaluación evidencia su servidumbre al servicio de otras políticas y de otras ideas: selección, jerarquización, control de conducta, entre otros aspectos.

Entonces, ¿qué es la evaluación? La evaluación es comprender (Stenhouse, 2003) y también es un proceso ético ya que perjudica a unos y beneficia a otros (Santos Guerra, 2017). En este último sentido, toda institución educativa está marcada por la cultura hegemónica de la evaluación, donde la asimetría (Foucault, 1976) está siempre presente, aunque puede ser graduada: aumentada o inclusive disminuida. Definir la evaluación es una tarea atravesada por una complejidad extrema, ya que, si bien evoluciona, está llena de contradicciones (Perrenoud, 2008). Santos Guerra (2017) afirma que el modo de evaluar dice acerca del tipo de profesional y de persona que el docente es, ya que permite develar las concepciones del evaluador sobre: la naturaleza de la inteligencia, el proceso de enseñanza y aprendizaje y la naturaleza de la profesión. Por otra parte, el tipo de evaluación revela las actitudes identitarias del evaluador hacia sí mismo, hacia los evaluados y hacia los colegas.

Por lo antes expuesto es que consideramos que la función más relevante de la evaluación debe ser la pedagógica, no en el sentido de la evaluación formativa, sino en un proceso de formación basado en la evaluación para el aprendizaje (William, 2009). De acuerdo con Brookhart (en Anijovich & Cappelletti, 2017), el paradigma de la evaluación formativa implica que se está formando mientras se aprende y provee información para que el estudiante avance. Sin embargo, en la última década hay un desplazamiento hacia la evaluación para el aprendizaje que complejiza el paradigma de la evaluación formativa. Esta se entiende como un proceso continuo que destaca el efecto retroalimentador de la información acerca de la enseñanza y el aprendizaje en el futuro inmediato y próximo, para un grupo particular de docentes y, en especial, para un grupo específico de estudiantes. Se manifiesta, por tanto, como situacional. Siguiendo esta línea de pensamiento, Anijovich & Cappelletti (2017) diferencian dicha evaluación de la formativa, no por opuesta sino por ampliatoria y más abarcativa, afirmando que esta última se propone un enfoque para la evaluación que puede implicar períodos largos y que puede involucrar y ser de utilidad para otros profesores, estudiantes o personas en diferentes contextos. La evaluación para el aprendizaje es formativa para los estudiantes, pero también para los profesores: se evalúa para aprender, se reflexiona para redireccionar las intervenciones docentes en el marco de la enseñanza (Anijovich & Cappelletti, 2017).

Asimismo, la evaluación formativa en educación participa de una renovación general de la pedagogía, de la concentración en lo que se aprende y de la transformación de la profesión docente. El estudiante pasa de ser objeto a ser sujeto de la evaluación entendida como un proceso colaborativo de retroalimentación entre profesor y estudiante en el cual la autoevaluación, como proceso metacognitivo, debe ir más allá y ampliarse hacia la coevaluación. Encontramos en la coevaluación, definida como el proceso de evaluar con otros, un camino otro de la evaluación que se plantea como valoraciones del aprendizaje que es co-construido, el cual facilita la participación activa en el propio proceso de evaluación como en el de terceros (Black & William, 2006).

## **Historia natural y descripción de la propuesta**

La participación activa en la formación en cuanto a evaluación (Perrenoud, 2008; Restrepo & Nelson, 2013; Angelini, 2016; Anijovich & Cappelletti, 2017; Santos Guerra, 2017) es requerida por los estudiantes. Ellos imponen debate e interpelan a sus docentes cuando reclaman una falta de formación en el oficio de evaluar. Serán docentes alguna vez y saben que la evaluación será cotidiana. Este reclamo conjuntamente con la demanda de una acción más participativa en tales instancias, sólo pueden alcanzarse con una democratización de la evaluación que de la posibilidad a los estudiantes de desarrollar su autonomía (Little, 1999; Restrepo y Nelson, 2013; Anijovich & Cappelletti, 2017) a corto, mediano, pero por sobre todo a largo plazo.

Por todas estas consideraciones, es que proponemos en este trabajo un diseño de intervención didáctica que abra nuevas posibilidades para la evaluación de los futuros profesores de inglés. En este sentido, comprendiendo la escritura como ejercicio de la libertad y apuntando al desarrollo sostenido de la autonomía de los estudiantes (Little, 1999; Restrepo & Nelson, 2013; Anijovich & Cappelletti, 2017) es que este diseño se propone defender instancias evaluativas de escritura innovadoras, colectivas y más democráticas (Shohamy, 2001; Arias, Maturana & Restrepo, 2012). La ruptura con los viejos paradigmas de la evaluación como producto y del evaluador como impartidor de conocimiento (y poder) (Foucault, 1978; Shohamy, 2001a 2001b; Freire, 2005; Santos Guerra, 2003, 2017) deben des-aprenderse para dar lugar a nuevas formas de evaluar que formen futuros docentes respetuosos de los espacios educativos como ámbitos de ejercicio democrático.

La propuesta evaluativa que diseñamos está basada en la co-evaluación, es decir la evaluación co-construida, socializada, generada y consolidada por el trabajo colaborativo de y entre docente y estudiantes. En ese sentido, es necesario aclarar que la acreditación, en su sentido más formal, quedará de lado debido a los impedimentos institucionales, administrativos y funcionales del diseño curricular vigente del Profesorado de Inglés que produciría obstáculos para que esta propuesta de evaluación pudiese ponerse en práctica. En vías de su concreción, se articulará por medio de la evaluación conceptual. Entendemos que este es un primer paso en vistas del interés de la autora en

poder ampliar el concepto de evaluación que incluya algún sistema de acreditación con componentes más democráticos. Hasta el momento, el diseño curricular y los planes de estudio del Profesorado de Inglés de la Provincia de Buenos Aires, contexto situacional de la propuesta, no habilitan tal tipo ni ninguna aproximación al mismo.

La presente propuesta de co-evaluación se enmarca en el espacio curricular Prácticas Discursivas de la Comunicación Escrita del tercer año del Profesorado de Inglés del Instituto Superior IDRA. Entendemos, que si bien, la misma se contextualiza en dicho espacio, sería interesante poder ponerla en práctica en otros espacios afines del mismo profesorado para fomentar una articulación de la evaluación del discurso escrito a lo largo de toda el área. Como primera medida, queremos situar y despojar a las instancias evaluativas de los preceptos de poder y asimetría (Freire, 2005) estricta que se dan en las prácticas cotidianas. Queremos fundar a través de este trabajo, un nuevo concepto de evaluación que se fundamente en los aspectos formativos de una práctica democrática áulica que de nacimiento a profesores de inglés cuya característica primordial fuese una profunda y sostenida creatividad a la hora de evaluar y una apertura didáctica hacia la acción participativa de los estudiantes en tales instancias. Para ello, bregamos por despojarnos de los prejuicios que subyacen al profesor como mera fuente de conocimiento, único origen de validación del conocimiento de los estudiantes que lo empodera en un rol de ejecución de autoridad asimétrica.

Las instancias evaluativas de Prácticas Discursivas de la Comunicación Escrita III (PDCE<sub>3</sub>) se enfocarán en un nuevo instrumento llamado Producciones Escritas No Calificables (PENCA). Las PENCA serán instancias individuales de producción de discurso escrito no calificables, es decir, no obtendrán calificación numérica que forme parte de la calificación de acreditación del espacio curricular por lo antes expuesto, pero se espera poder articular conceptualmente. Estas actividades intentan ser un espacio de escritura libre, donde el estudiante pueda experimentar el proceso de la escritura sin presiones de ser calificado ni con limitaciones de tiempo, por tanto, se realizarán de manera domiciliaria.

La primera instancia de la presente propuesta de co-evaluación se basa en que los estudiantes puedan desarrollar autonomía en la evaluación. Es decir, se tratará de buscar instancias reflexivas de autoevaluación que puedan nacer como disparadores del oficio de evaluar. Estamos convencidas de que, si un estudiante puede reconocer errores propios, podrá dar el salto para reconocer errores de otros. Para ello, diseñamos una hoja de autoevaluación (Self-Assessment Sheet) con varias categorías para leer y editar trabajos de discurso escrito (analizar fortalezas y debilidades que incluye categorías o aspectos de la escritura a evaluar tales como *relevancia del contenido*: orden lógico, voz del autor, coherencia, audiencia, *escritura argumentativa*: tesis, evidencia, terminología, etc., *documentación de fuentes*: confiabilidad, créditos, citas y referencias, *uso de la lengua en discurso escrito*: complejidad y sofisticación del vocabulario/gramática, corrección/exactitud. Destacamos que este orden de prioridades representa nuestra postura ideológica respecto de la importancia de evaluar aspectos conceptuales como fundamentos estructurantes de la escritura, en contraposición a la escritura como mero uso correcto de la lengua.

La propuesta presenta en la próxima etapa el desarrollo de las Conferencias de Coevaluación (COCOEs), las cuales serán clases-debate con interacciones exclusivamente estudiantiles (Student ↔ Student Interaction). La profesora, sirviéndose de funciones de facilitadora exclusivamente, provee el marco de análisis sugiriendo que cada estudiante tome unos minutos para reflexionar acerca de la producción escrita (PENCA) de otro estudiante, poniendo a disposición del resto de los compañeros su análisis. Se deberá centrar en aspectos positivos y negativos referidos al uso de la lengua, cohesión y coherencia, pertinencia (appropriateness) y registro de formalidad, análisis de contenidos, entre otros aspectos que consideren importantes para mencionar siguiendo algunos o todos los aspectos/categorías de la hoja de autoevaluación. Luego de realizar una exposición de cinco minutos, el resto de los compañeros completará tal evaluación con aspectos que no se hayan mencionado. Esta instancia evaluativa intenta desmitificar el mito del profesor como único conocedor de saberes e “impartidor” de retroalimentación de los trabajos de los estudiantes.

En una tercera etapa de esta propuesta evaluativa, nos proponemos desarrollar instancias íntimas reflexivas. Las Meta-Entrevistas (ME) se llevarán a cabo entre la Profesora y los estudiantes de manera individual. La misma será dirigida a desarrollar conocimiento consciente acerca de la evaluación obtenida en las Conferencias y del rol de co-evaluador experimentado en las mismas. La entrevista podría ser guiada con preguntas tales como: ¿Cómo te sentiste al evaluar a tus compañeros? ¿Cuáles fueron las fortalezas y las debilidades de tal tarea? ¿Cómo pensás que la conferencia podría mejorarse como actividad de coevaluación? ¿Qué (no) te gustó acerca de evaluar a pares? Por último, la profesora incentiva al estudiante para que se auto-califique en su rol de evaluador y justifique su decisión. Como complemento de la meta-entrevista, los estudiantes son motivados a llevar una Bitácora de Co-evaluador. La misma tiene por objetivo que los estudiantes lleven un registro narrativo autobiográfico acerca de todas las experiencias de auto-evaluación y co-evaluación llevadas a lo largo del proceso. Deberán registrar sentimientos, emociones y reflexiones metacognitivas y cualquier otro comentario que les permita claridad al momento de describir sus experiencias durante las conferencias, las meta-entrevistas y las instancias de autoevaluación. Se fomentará que las intervenciones en la bitácora puedan contener no sólo narrativa, sino también intervenciones visuales, artísticas, fotográficas, entre otras.

Por último, la propuesta de evaluación que delineamos incluye una instancia final colaborativa destinada al desarrollo de un aprendizaje consciente. Se propone la realización de Foros Virtuales de Conciencia de Aprendizaje (Learning Awareness) a través del aula virtual de la plataforma Moodle institucional. Los mismos serán instancias reflexivas, críticas y metacognitivas para que los estudiantes reflexionen acerca de sus propias estrategias de aprendizaje en relación con la co-evaluación. Podrán comentar acerca de los modos que los llevaron a tener éxito en este proceso de aprendizaje, los desafíos encontrados y las estrategias para sortearlos, y todo aquel intercambio estratégico que valga la pena compartir con sus compañeros para facilitar el aprendizaje colectivo. Estos debates en línea intentan ayudar a los estudiantes a producir pensamiento metacognitivo (Anijovich & Cappelletti, 2017;

Perrenoud, 2008), ya que se fomentará además que puedan describir qué instancias formativas de aprendizajes intensivos (con proyección de largo plazo) experimentaron al evaluar y al ser evaluados. Del mismo modo, se los instará a que comenten acerca de aquellos aspectos de sus modos de aprender que necesitan ser revisados, motivados o promovidos.

### Comentarios finales

A modo de cierre, queremos expresar que entendemos que la educación (formación docente) de los futuros profesores de inglés debe facilitar y fomentar aprendizajes en relación con las prácticas profesionales que llevarán a cabo en las instancias evaluativas en las que estén involucrados/as. Deseamos que quienes estén a cargo de los trayectos de formación puedan (auto)reflexionar acerca de la impetuosa necesidad que existe, hoy y hacia el futuro, de que dichas instancias sean innovadoras, creativas, colaborativas, críticas y democráticas. Según de Souza Santos “las intervenciones descolonizadoras en la universidad siempre ocurren en medio de alguna turbulencia y un conflicto (2015, p.241)”, quizás estos tiempos (pos)(inter)pandémicos sean tierra fértil para encontrar los intersticios que nos posibiliten engendrar prácticas evaluativas democráticas y democratizadoras (Rinesi, 2020).

### Referencias bibliográficas

- Acaso M. & Nuere, S. (2005). El curriculum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*, (17). pp. 207-220
- Angelini, M.L. (2016). Análisis y estrategias en la aplicación de la evaluación formativa y compartida en magisterio. *Para la Construcción del Saber*. Xlvi (1), pp. 51-78.  
Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/299603373>
- Anijovich, R. & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires Paidós.
- Arias, C., Maturana L. & Restrepo, M. (2012). Evaluación de los aprendizajes en lengua extranjeras: hacia prácticas justas y democráticas, en *Lenguaje*, 40 (1).
- Bacchi, C. (2012). Why study problematizations? Making politics visible. *Open Journal of Political Science* 2 (1), 1-8.
- Ball, S. J. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. Páginas. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (2 y 3).
- Ball, S. J., & Bowe, R. (1992). Subject departments and the “implementation” of national curriculum policy: An overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, 24 (2), 97-115.



- Beech, J. & Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2417>
- Black, P., & Wiliam, D. (2006). The reliability of assessments. En *Assessment and learning*, pp. 149-167.
- Castro-Gomez S. & Grosfoguel (coord.) (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores
- De Souza Santos, B. (2021). *Descolonizar la universidad. El desafío de la justicia cognitiva global*. Clacso.
- De Souza Santos, B. (2015). *La universidad en el siglo XXI*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2005). *La pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Jackson, Ph. W. (1998) *La vida en las aulas*. Morata
- Little, D. (1999). Learner autonomy is more than a Western cultural construct. In S. Cotterall, & D. Crabbe (Eds.), *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change*. pp. 11-18. Frankfurt am Main, DE: P. Lang.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En Castro-Gomez S. y Grosfoguel (coord.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
- Ortiz Ocaña, A. (2017). *Descolonizar la Educación. Pedagogía, Currículo y diáctica deconocida*. Editoria Académica Española.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Ediciones Colihue SRL.
- Restrepo, A. & Nelson, H. (2013). Role of Systematic Formative Assessment on Students' Views of Their Learning, en *Profile, Issues in Teachers' Professional Development*, 15 (2).
- Rinesi, E. (2020). *Universidad y democracia*. Clacso.
- Santos Guerra, M. A. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y persona eres. *Revista Enfoques Educativos* 5 (1), 69-80. Recuperado de: [http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos\\_DimeComoEvaluas.pdf](http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos_DimeComoEvaluas.pdf)
- Santos Guerra, M. A. (2017). *Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de la práctica*. Homo Sapiens.
- Shohamy, E. (2001a). Democratic Assessment as alternative, *Language Testing*, 18 (4), pp 373-391. Recuperado de: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.612.6466&rep=rep1&type=pdf>
- Shohamy, E. (2001b). *The power of tests – A critical perspective on the uses of language tests*. London: Longman.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Torres Santomé, J. (1998). *El currículum oculto*. Morata.
- William, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. [En línea] *Archivos de Ciencias de la Educación* (4a. época), 3(3). Disponible en: [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4080/pr.4080.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4080/pr.4080.pdf)

# **La incorporación de saberes mapuche en el área de Segundas Lenguas en la Escuela Secundaria Rionegrina: una unidad didáctica feminista y decolonial**

Andrea Pichilef

## **Introducción**

Los libros de texto publicados por editoriales extranjeras, y destinados a la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, no representan, en general, las voces de las mujeres, de los pueblos originarios, de los colectivos afrodescendientes y de las disidencias sexuales. Estos materiales, que suelen estar en las bibliotecas escolares, no se sitúan ni en la realidad de los estudiantes que transitan las escuelas públicas de Los Menucos (localidad ubicada en la Región Sur de la Provincia de Río Negro) ni tampoco en los procesos sociales, culturales y políticos que desde allí se viven. El Diseño Curricular (DC) de la Escuela Secundaria de Río Negro pretende, para el área de Segundas Lenguas, una formación integral de las lenguas y culturas, enfatizando la enseñanza de los saberes disciplinares desde una perspectiva intercultural y plurilingüe. Se fomenta “una enseñanza de lenguas adicionales que trascienda el mero hecho lingüístico y se centre en una formación integral de las lenguas y las culturas” (Diseño Curricular, 2017, p. 144).

Retomando los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios<sup>1</sup>, la Ley Orgánica de Educación provincial, el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley 26.150) y la Ley Integral Indígena 2287, este DC establece la revalorización de la lengua y la cultura mapuche y mapuche tehuelche. Asimismo, y gracias a la participación de militantes mapuche que trabajaron en el equipo de curricularistas durante la reforma educativa de 2017, el mapuzungun es considerado una lengua preexistente por ser anterior a la conformación del

Estado Argentino. Esto promueve un abordaje de las lenguas innovador para la Escuela Secundaria de Río Negro (ESRN), a tiempo que “promueve el cambio de modelos monolingües y hegemónicos por otros más inclusivos e integradores” (Diseño Curricular, 2017, p. 146)<sup>2</sup>. Tadeu da Silva plantea que la producción de materiales propios constituye una estrategia que permitirá reflejar las visiones y representaciones alternativas de los grupos subordinados (Tadeu da Silva, 2011). Por lo tanto, el DC junto con la Ley de Educación Sexual Integral brindan un marco propicio para la unidad didáctica que presentaré a continuación, diseñada para el Ciclo Orientado de la Escuela Secundaria de Río Negro N°58 de Los Menucos, en la provincia de Río Negro donde me desempeño como docente en el área de Segundas Lenguas.

### **Marco Teórico**

Diana Maffia (2014) establece que el feminismo contempla tres principios. El primero es descriptivo, se puede comprobar estadísticamente y establece que en todas las sociedades las mujeres están peor que los varones. El segundo es prescriptivo y consiste en una afirmación valorativa que nos dice cómo deben ser las cosas frente a esa desigualdad entre hombres y mujeres. El tercero es un principio práctico y supone un compromiso moral para cambiar esa situación de desigualdad desde cualquier lugar que ocupemos en la sociedad, incluido el nuestro, como docentes. Para Maffia existen también dicotomías excluyentes y jerarquizadas entre las características culturalmente asociadas a varones y mujeres. Es decir, mientras que a una mujer se le asignan valores como la ternura o la delicadeza, a un hombre se le asigna, por ejemplo, el ser racional y frío.

Observamos que en los libros de texto destinados a la enseñanza de inglés estas características están presentes y que mientras a los varones se le asignan tareas relacionadas con el ámbito público, como la investigación científica, los viajes al exterior y al arte, a las mujeres se le asignan tareas vinculadas al ámbito privado y relacionadas con el cuidado o a la docencia. Estas representaciones obstaculizan la posibilidad de pensar que una mujer pueda también formar parte del sistema científico o tener un rol importante en la producción y transmisión de saberes en cualquier nivel de la sociedad. Esto es

particularmente problemático para aquellas mujeres pertenecientes a grupos subalternizados, ya que suelen ser representadas de manera folclórica, cuyos saberes no son puestos en valor.

Esta organización eurocéntrica de la producción y la subjetividad (Segato, 2013) ubica a los saberes en distintos escalafones de prestigio. Surgen de esta manera los universalismos epistémicos (Gargallo, 2014), que reconocen como único saber válido aquel producido en Occidente. Al omitir estas voces, los libros de texto invisibilizan que los pueblos indígenas han sufrido genocidios y que su resistencia se entrelaza con diversas organizaciones y formas de subsistir y subvertir el orden colonial, capitalista y patriarcal. Así, también silencian que las mujeres tienen la posibilidad de articular sus saberes como sujetas epistémicas (Cabnal, 2010). Aníbal Quijano plantea que esta jerarquización de saberes, enmarcada en la expansión del colonialismo europeo, “llevó a la elaboración de la perspectiva eurocéntrica de conocimiento y con ella a la elaboración teórica de la idea de raza como naturalización de esas relaciones coloniales de dominación entre europeos y no-europeos” (Quijano, 2014, p. 203). El autor plantea que, de esta manera, se legitiman las creencias de superioridad e inferioridad entre dominado y dominantes. En este sentido, contemplar estas desigualdades en la producción y selección de saberes que se reproducen al interior del curriculum al momento de elaborar nuestros propios materiales de enseñanza nos permitirá realizar “un viraje en la reubicación del sujeto en un nuevo plano histórico, emergente de una lectura del pasado, que reconfigura el presente y tiene como proyecto una producción democrática de una sociedad democrática” (Segato, 2013, p. 57). Estamos hablando de lo que Aníbal Quijano describe como “giro descolonial”, un modo de subversión epistémica. Estamos hablando de un pensar y hacer descolonial (Mignolo, 2019), no como un pensamiento subsidiario, sino para repensarnos y descolonializarnos, de manera diagonal y comunitaria. Este pensar y hacer descolonial dentro del aula es lo que permitirá sanar la llamada herida colonial producida por la modernidad que ubica saberes y pueblos en escalafones de diferente jerarquía.

## **Unidad didáctica**

La ESRN N.º 58, que cuenta las modalidades de Ciencias Naturales en el turno mañana y Ciencias Sociales en el turno tarde, fue cuna de la secuencia didáctica que se presenta a continuación. El objetivo principal es, por un lado, indagar en la construcción de estereotipos (femenino vs. masculino) que nos llevan a asociar la construcción de saberes a una práctica masculina, blanca, heterosexual, ejercida al interior de un laboratorio y por otro, repensar la construcción de un saber único, universal y occidental que ha dejado fuera de esta práctica las voces de las mujeres.

Esta unidad didáctica consiste en conocer, junto a nuestros estudiantes, la biografía de tres mujeres, dos de ellas mapuche, quienes se desempeñan como docentes, militantes e investigadoras en distintos niveles educativos. Cada una de ellas, desde sus disciplinas, reivindica la lengua preexistente del Wall Mapu<sup>3</sup>, cuestionan la incorporación del territorio indígena a la Patagonia y ponen en valor las historias silenciadas de aquellos grupos indígenas que fueron subalternizados por la conquista. Nos referimos a Patricia Pichunleo, docente y militante mapuche de Bariloche; Elisa Loncon Antileo, Profesora de Inglés y Lingüista y militante por los derechos lingüísticos del Pueblo Mapuche y Pilar Pérez, Doctora en Historia e investigadora del CONICET, cuyo trabajo se vincula con la agenda política de la comunidad mapuche *Ñanko Newen* de la localidad, de la cual formo parte<sup>4</sup>.

En 2017, Pilar fue invitada por la comunidad y el Instituto de Formación Docente de *Fiske Menuco* anexo a Los Menucos a presentar su libro *Archivos del Silencio. Estado, indígenas y violencia en la Patagonia Central. 1878-1941*. Este evento coincidió con el período en el que estuvo desaparecido de manera forzosa Santiago Maldonado, hecho que nos atravesó a todos los miembros de la comunidad, por lo que sirvió como un espacio de reflexión y visibilización de la criminalización que vivió y vive nuestro Pueblo Mapuche en los medios de comunicación nacionales y provinciales. Este hecho hace que esta propuesta didáctica sea doblemente significativa, ya que esta fue una actividad realizada en la localidad en la que algunos profesores y alumnos mapuche de la ESRN N.º 58 participaron. Pretendemos, a través de la incorporación de estas trayectorias en el aula, interpelar la concepción escolarizada de ciencia que deja fuera o

desestima cualquier otra construcción de conocimiento, ya que circulan tanto en ámbitos académicos como comunitarios mapuche.

En cuanto al aspecto gramatical, nos centraremos en la enseñanza del Pasado Simple del verbo *be*, en el Pasado Simple de verbos regulares e irregulares y en expresiones de tiempo pasado<sup>5</sup>. Los contenidos de ESI plantean la hegemonía masculina, el racismo, la estereotipia, la invisibilización y la producción de saberes desde occidente. Trabajaremos con dos clases de texto, una entrevista y dos biografías. La metodología dentro del aula contempla el debate, el trabajo en equipo e individual, una investigación que puede ser en grupo o individual y la lectura, comprensión y escritura de los textos propuestos.

Se comenzará con un rastreo de ideas previas y se les indicará a los estudiantes que dibujen una persona elaborando saberes. Nos imaginaremos dónde trabaja esa persona, qué ropa usa, qué tareas realiza, sin mencionar su género. Luego, se hará una puesta en común y se escribirá en inglés el vocabulario que aporten los estudiantes. Algunas de las preguntas guía en Presente Simple para esta instancia serán: *Who are the wisest people in society? And in your community? Who produces knowledge? Show your drawing to the rest of the class and explain it*<sup>6</sup>. A continuación, miraremos un video de una entrevista en mapuzungun realizada a Elisa Loncon Antileo dónde menciona la importancia de generar un diálogo recíproco e intercultural entre el pueblo mapuche y las personas no mapuche y con el movimiento de mujeres, el cual se nutre y fortalece en la lucha del pueblo mapuche por mantener su autonomía y su autodeterminación. Además, realizaremos preguntas en Presente Simple para indagar en las biografías de nuestros estudiantes: *What aspects of mapuche culture are present in the video? Do you speak mapuzungun? Why? Does your family speak mapuzungun?*<sup>7</sup> Esto permitirá generar un espacio de reflexión sobre la lengua y la situación de desplazamiento que atravesó a generaciones anteriores y su actual estado de revitalización. Se pretende también reflexionar sobre el estatus de desprestigio de la misma frente a otras lenguas como el inglés.

En cuanto a los saberes gramaticales, se introducirán verbos regulares e irregulares en Pasado Simple y la formación de oraciones afirmativas y negativas en este tiempo verbal, para luego adentrarnos en las biografías de

Patricia Pichunleo y Elisa Loncon Antileo. Antes de completar los textos utilizando verbos en pasado simple, se les preguntará a los estudiantes que observen las imágenes y comenten de qué creen que se tratan los textos, quiénes creen que son esas mujeres y por qué hablaremos de ellas en clase. Se les pedirá que reflexionen sobre sus primeras respuestas luego de leer y completar los textos. Posteriormente, se completará un cuadro comparativo que permita la comprensión lectora para luego debatir sobre las dificultades transitadas por estas mujeres en sus áreas de trabajo y militancia por el hecho de ser mujeres miembros de un pueblo originario. De esta manera, podremos adentrarnos en concepciones de tiempo y espacio propios de la cultura mapuche al abordar, por ejemplo, cómo se concibe el territorio, ya que Elisa Loncon Antileo vive en el Gulu Mapu, es decir el territorio mapuche al Oeste de la Cordillera de Los Andes, mientras que Patricia Pichunleo vive en el territorio Este de la Cordillera de Los Andes, es decir, el Puel Mapu. Estos territorios en su conjunto constituyen el Wall Mapu, territorio ancestral mapuche preexistente a los Estados argentino y chileno.

- 1) *Look at the pictures and answer: Who do you think these women are? What are the texts about? What do you think they do? Why do we talk about them in class?*
- 2) *After reading, think about your answers.*



<p>Patricia Pichunleo is a mapuche woman from Puel Mapu. She ____ (be) born in Bariloche on August 25th, 1980. She is forty-two years old. She's a school teacher. She is an advocate for mapuche people's rights since she ____ (be) very young, as well as the rest of her family. She ____ (participate) in mapuche ceremonies since she was a child. She ____ (found) other organizations such as <i>Feminismo Territorial Mapuche</i>, a mapuche women's organization where they ____ (build) strategies to speak their mind in mapuche communities, mostly male dominated. In 2020 she also ____ (produce) and ____ (host) a radio show ____ (call) <i>Aukin Niyeu</i> that ____ (help) people from rural areas to stay in touch during the Covid 19 pandemic. She also belongs to the <i>Equipo de Enseñantes de Mapuzungun de Furihofche</i> as she is very interested in revitalizing mapuche language. During her life as an activist, she ____ (be) politically ____ (persecute) for being ____ (involve) in indigenous land restoration processes. She is interested in mapuche language, healthcare and education.</p>	<p>She's a mapuche woman from Gulu Mapu. She ____ (be) born on January 23rd, 1963. She belongs to the <i>Lefweluan</i> communitiy in Traigén. She's an English teacher and she ____ (study) in the University of Leiden and in Pontificia Universidad Católica de Chile. She works as a full-time lecturer at the Universidad de Santiago, focusing on research about Mapuzugun. Growing up, she ____ (encounter) racism present in white institutions. She ____ (be) part a theatre group in the organisation <i>Ad Mapu</i>, and ____ (participate) in the design of the Mapuche flag "Wenufoye" in 1992. She ____ (write) many books. She was recently ____ (elect) as a constituent for an indigenous seat, representing the Mapuche population of the regions of Coquimbo, Valparaíso, Santiago, O'Higgins and Maule in Chile's Constitutional Convention of 2021.</p>
---	---



3) Complete the following chart with information from the text.

NAME	ORIGIN	DATE OF BIRTH	ACHIEVEMENTS	DIFFICULTIES
	Gulu Mapu			.
				being politically persecuted

A continuación, reproduciremos el video de una entrevista realizada por el Diario de Bariloche Noticiero AVC a Pilar Pérez, en el marco de la presentación de su libro en la Legislatura Rionegrina, para luego leer una entrevista a Pilar Pérez en relación con su estadía en Los Menucos. Se le pedirá a los alumnos que tomen apuntes sobre el trabajo de investigación de Pilar, en qué consiste y cómo fue realizado. En su libro *Archivos del Silencio. Estado, indígenas y violencia en Patagonia Central, (1878-1941)*, Pilar investiga aspectos sobre la incorporación forzosa del territorio mapuche a la Patagonia, por lo que sus aportes resultan fundamentales para pensar el territorio y por qué nombrarnos o renombrarnos desde las categorías propias del mapuzungun, como las de Gulu Mapu, Puel Mapu y Wall Mapu. Luego de la lectura, se realizarán distintas actividades de andamiaje de la lengua para finalmente presentar un cuadro con información personal de la autora y solicitarles a los estudiantes que escriban su biografía breve en tercera persona usando el Pasado Simple.

4) Read the following interview.

Choike News



Los Menucos, September 25th, 2019

### A woman researcher from Patagonia

*What are the interests and contributions of a woman researcher? What are the difficulties she finds to perform her duty? Pilar Pérez visited Los Menucos and we asked her a few questions.*

**By Hugo Muñoz.**

Pilar Perez is a woman scientist from Patagonia. She was born and raised in Bariloche, but she studied in Buenos Aires. In 2005 she became an English teacher and in 2007 she graduated as a history teacher. She returned to Bariloche in 2008 and teaches in the University of Rio Negro since 2009. She's also a researcher. Her studies focus on how the Argentinian state distributed land after the "Conquista del Desierto" and the relationships between the state, indigenous people and immigrants in Río Negro and Chubut. She got her PhD in History in 2014. In 2016, she wrote a book called "Archivos del Silencio". She came to Los Menucos last month and we interviewed her about these topics.



Pilar with a copy of her book

**What is the book about?** The book tells the story of the Conquest from a Patagonian point of view. That is to say, what happened to the people that remained here, before and after the Conquest.

**How much time this research took?** It took me around 8 to 9 years. I became interested in this topic after growing up in the '90, which was a very hard time. That made me wonder about how our society works. That's how I decided to become a scientist.

**Why did you choose to do research about this topic?** I chose to study about indigenous people because it wasn't a topic that was fully developed. So, in that sense, there are a lot of contributions that can be made. I believe that for a long time these issues were silenced. A few years ago, not many people, not even scientists, were interested. However, now everyone has an opinion about it and that's what makes it relevant. Science, and scientists, contributed a lot to make these issues visible.

**Do you think it is harder for women than for men to produce such work?** Absolutely. Men tend to achieve higher positions in educational or state institutions. However, the number of women getting involved in scientific roles is increasing.

**Why did you agree to come?** Because I think it is important for scientists to share their work with students and with the communities or groups of people involved in the topics we deal with.



Book release in the “Instituto de Formación Docente, Los Menucos”.



Pilar with members of the mapuche community “Ñanko Newen” from Los Menucos.

5) Read the text again and answer TRUE or FALSE. Justify your answers

In 2008 she became a History and an English teacher.

She works in the University of Rio Negro since 2010.

Pilar is a teacher and a researcher.

She thinks men and women in her field have the same opportunities.

Her research took her a short time.

There aren't many people interested in these topics now.

6) Answer

Who is Pilar Perez? Where was she born?

What did she study and where? What did she accomplish?

What were the contributions of her research?

What is her opinion about these topics?

7) Complete the following facts about Pilar's life and write her biography.

Name: Pilar Perez	Works in: UNRN – Bariloche since 2009.
Nationality: Argentina	Interests: history, indigenous rights.

From: Bariloche	Books: Archivos del Silencio(2016), Quién mata a Lucas Muñoz (2018), La tierra de los otros (2019)
Date of birth: 18/04/1979	Movies: Chubut, tierra y libertad by Carlos Echeverria.
Graduated from: UBA	Interest: Reading, writing and travelling.
Degrees: English teacher ISP Joaquín V González (2005); History Teacher FFyL UBA (2007) PhD in History FFyL. UBA (2014)	

Como cierre de esta unidad didáctica, sugerimos que los estudiantes lleven adelante sus propias investigaciones sobre mujeres de sus comunidades o localidades y que escriban sus biografías. Se espera que puedan contestar por qué eligieron esa mujer, cuáles fueron/son sus aportes a su comunidad/grupo de pertenencia y las dificultades que encontraron para realizar sus tareas o a lo largo de su vida. Se hará explícito que pueden ser mujeres vinculadas a comunidades mapuche, investigadoras, docentes, profesionales, militantes, artistas, artesanas o cualquier otra mujer que participe de espacios desde donde se producen saberes no hegemónicos. Con el fin de visibilizar las trayectorias de estas mujeres, muchas veces anónimas, se propondrá la realización de una cuenta de Instagram donde, en grupos, puedan combinar los textos con imágenes para subir al muro de la aplicación y dejar plasmado en historias destacadas las historias de vida de estas mujeres, siempre y cuando estas mujeres estén dispuestas a participar.

### **Reflexiones finales**

Lorena Cabnal expresa su deseo de que sus aportes como feminista comunitaria puedan sumar al “continuum de resistencia, transgresión y epistemología de las mujeres en espacios y temporalidades, para la abolición

del patriarcado originario, ancestral y occidental” (Cabnal, 2010, p. 12). Del mismo modo, esperamos que esta unidad didáctica logre romper con la lógica de producción y control del conocimiento universal y occidental para poder girar la mirada, junto a nuestros estudiantes, hacia nuestras comunidades y sus integrantes. El diseño de materiales para la enseñanza de nuestras disciplinas desde una perspectiva decolonial y feminista puede ser una herramienta valiosa para generar o contribuir a ese cambio consecuente con nuestra forma de pensar. Es lo que Mignolo (2019) define como “el vuelco de la razón”, momento de toma de conciencia que no ocurrirá solo con la implementación de estos materiales, sino con la toma de conciencia por parte de nuestros estudiantes. Catherin Walsh (2014) plantea que las luchas sociales también son escenarios pedagógicos. Llevar estos escenarios al aula para problematizar los territorios, así como crear nuestros propios materiales para enseñar una lengua hegemónica desde los saberes de un pueblo subalternizado, forma parte de un hacer pedagógico que no se ubica únicamente desde lo teórico. Al decir de Walsh “las pedagogías decoloniales (...) se construyen en distintas formas dentro de las luchas mismas, como necesidad para críticamente apuntalar y entender lo que se enfrenta, contra qué se debe resistir, levantar y actuar, con qué visiones y horizontes distintos, y con qué prácticas e insurgencias propositivas de intervención, construcción, creación y liberación” (Walsh, 2014, p. 65). Anhelamos que esta unidad didáctica en clave feminista y decolonial funcione como herramienta para habitar el aula y nuestra propia práctica desde la resistencia, o bien pueda ser ampliada y repensada por otros colegas.

### **Referencias bibliográficas**

- Cabnal, L. (2010). Acercamiento a la construcción del pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. ACSUR. España: Las Segovias.
- Canal Diario de Bariloche Noticiero AVC. PILAR PÉREZ PRESENTÓ SU LIBRO (2017). Archivos del Silencio. Estado, Indígenas y Violencia. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Pbo2jZXsKus&t=74s>
- Canal Elisa Loncon-Constituyente Mapuche. (2021). Nvxam. Conversaciones con la historia mapuche: Elisa Loncon. [https://www.youtube.com/watch?v=nNw\\_sq\\_RjIY](https://www.youtube.com/watch?v=nNw_sq_RjIY)
- Consejo Federal de Educación (2012). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria. Resolución N° 181/12.
- El Cordillerano (2016). Pilar Pérez examina el ejercicio de la violencia en la construcción estatal. Disponible en:

- <https://www.elcordillerano.com.ar/noticias/2016/10/01/19613-pilar-perez-examina-el-ejercicio-de-la-violencia-en-la-construccion-estatal>
- El Cordillerano (2017). En la escuela 130 se puede apreciar la muestra de maquetas alusivas al cumpleaños de la ciudad. Disponible en: <https://www.elcordillerano.com.ar/noticias/2017/05/10/6294-en-la-escuela-130-se-puede-apreciar-la-muestra-de-maquetas-alusivas-al-cumpleaños-de-la-ciudad>
- Gargallo Calentani, F. (2014). *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos de Nuestra América*. Corte y Confección. Ciudad de México, México.
- Legislatura de la Provincia de Río Negro (2012). *Ley Orgánica de Educación Provincial N° 4819/12*.
- Maffia, D. (2013). *Contra las dicotomías. Feminismo y epistemología crítica*. Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Mignolo, W. (2019). Prefacio de la primera edición. *El vuelco de la razón. Diferencia colonial y pensamiento fronterizo*. Ediciones del signo.
- Ministerio de Educación y DDHH Provincia Río Negro (2017). *Diseño Curricular en Segundas Lenguas de la Provincia de Río Negro*. (Resolución N° 945/17).
- Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (2006). *Ley 26.150*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Quijano, A. (2014). *América y el nuevo patrón de orden mundial. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO. Buenos Aires Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Radio Quermes. Com (2021). *Elisa Loncón presidirá la constituyente en Chile*. <https://www.radiokermes.com/noticias/7354-elisa-loncon-presidira-la-constituyente-en-chile>
- Segato, R. L. (2013). *Anibal Quijano y la perspectiva de la colonialidad del poder. La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Prometeo libros. Buenos Aires, Argentina.
- Tadeu Da Silva, T. (2011). *Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica*. Gentili, P. (comp.) *Cultura, política y currículo (ensayos sobre la crisis de la escuela pública)*. Buenos Aires: Editorial Lozada.
- Walsh, C. (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos*. Colectivo Zapateándole al Gobierno. Queretaro, Mexico.

## Notas

<sup>1</sup> Elaborados entre 2004 y 2011 mediante acuerdos establecidos entre el Ministerio de Educación Nacional en conjunto con las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

<sup>2</sup> Es posible indagar más sobre la incorporación del mapuzungun dentro del DC en la publicación. La integración del mapuzungun en la ESRN (Assaneo, Ávila Hernández, Cayun Pichunlef; de Miguel, Malvestitti y Pichilef), publicado en 2021 el libro *Demantas y Políticas Interculturales en la Patagonia Norte* por el Instituto de Investigaciones en Diversidad Cultural y Procesos de Cambio de San Carlos de Bariloche, Argentina.

<sup>3</sup> Territorio mapuche libre a ambos lados del sur de la cordillera de los Andes y que se extiende de mar a mar. Para ser más específica, me referiré a Puel Mapu (Tierra del

Este) y a Gulu Mapu (Tierra del Oeste) para nombrar los territorios ocupados por los estados argentino y chileno respectivamente.

<sup>4</sup> La actual propuesta constituye una ampliación y una reformulación de la unidad didáctica “Mujeres científicas de la Patagonia” publicada en el libro Enseñar ESI con perspectiva de género en la clase de inglés.

<sup>5</sup> Estos contenidos gramaticales no están explicitados en el DC, ya que se plantean en él distintos saberes e indicadores vinculados al aprendizaje de una segunda lengua sin especificar contenidos gramaticales de una lengua en particular. El Proyecto Educativo Institucional de la ESRN N.º 58 establece que la lengua segunda que se enseñe en la institución sea el inglés, por lo cual, con otros colegas, elaboramos acuerdos año a año en cuanto a qué contenidos gramaticales enseñar. No obstante, hacemos hincapié en nuestras planificaciones en que la enseñanza de la lengua no se restrinja únicamente a estos aspectos y por supuesto, dado las características mencionadas del DC, podemos incorporar saberes del pueblo mapuche o en lengua mapuzungun.

<sup>6</sup> ¿Quiénes son las personas más sabias en la sociedad? ¿Y en tu comunidad? ¿Quiénes producen conocimiento?

<sup>7</sup> ¿Qué aspectos de la cultura mapuche están presentes en el video? ¿Vos hablas mapuzungun? ¿Por qué? ¿Alguién habla mapuzungun en tu familia?

## **Pedagogías Menstruales**

### **en el 34º Encuentro Nacional de Mujeres**

*Diálogo compartido en las II Jornadas de Intercambio Territorial.*

*Experiencias poderosas entre teorías de la educación*

Ornela Barone Zallico

*La presente narrativa pone en conversación y exhibe las afectaciones de dos experiencias, la coordinación conjunta del Taller de “Cuerpxs Menstruantes” en el 34º Encuentro Nacional de Mujeres, ENM en adelante (octubre de 2019) y la conversación de la mencionada experiencia en las II Jornadas de Intercambio Territorial de modo virtual en diciembre del 2020.*

#### **¿Por qué pedagogías menstruales?**

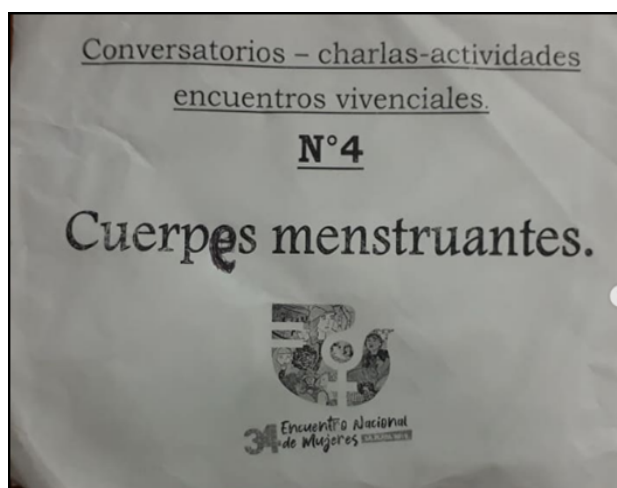
En principio, para formular quizá algunas respuestas posibles a esta pregunta, se ha buscado comprender el término pedagogía en palabras de Luhmann (2018) como una metodología de enseñanza que se contagia, distorsiona, revisa, interpela y al mismo tiempo *puede estar acompañada de calificativos* que orienten nuestras prácticas de intercambios y afectaciones en los espacios donde se desarrollan. En este sentido, lo menstrual interviene sobre las relaciones de poder, saber y de *saber cómo poder*. De modo cuir (resentido desde Nuestramérica) se ha buscado interpelar a les participantes en las interpretaciones del ciclo menstrual, contrastándolas entre sí, abonando las diversas experiencias y afectividades que se suscitan al desocultar y compartir las experiencias menstruales. En mencionado taller (34º ENM) se buscó tejer colectivamente el rizoma de lo que sentipensamos en relación con el ciclo menstrual, partiendo tanto de lo que sabemos, como de aquello que ignoramos, de nuestras experiencias e incertidumbres, de nuestros trabajos, lecturas, haceres. Las pedagogías menstruales son prácticas ancestrales y horizontales de conocimiento, de conversación y escucha atenta de narrativas que, además de la dimensión afectiva, incluyen la soberanía de la salud de les cuerpos.



Las pedagogías menstruales se tejen entre mujeres y disidencias, se escriben con recortes y recetas, se comparten junto al abrazo y el calor de un mate. Las pedagogías menstruales dibujan los mapas necesarios para las exploraciones propias, alentando al registro de lo propio pero también a la potencia de lo compartido.

Se buscó entonces que el espacio reducido a “conversatorio”<sup>1</sup> por la Organización del Encuentro fuera un taller, tanto en su génesis como en la utilización y circulación de la palabra, en la escucha atenta y con el corazón abierto; tal como hemos aprendido de los rituales de los círculos de mujeres y disidencias en los que participamos. Con estas resonancias se tuvo por objetivo ha(ser) educación conjuntamente; es decir, compartir, entrelazar y reflexionar en torno a nuestros cuerpos menstruantes, un ha(ser) que encienda las chispas de la curiosidad, tal como propone flores (2018). Desde la organización del taller a cargo de Ornella Barone Zallocco, Celeste Lynn y Verónica Fortain se sentipensó el trabajo en círculos, con una propuesta abierta que pudiera ser permeable a las posibilidades (in)surgentes que pudiesen presentarse y en relación con elementos vinculados a la gestión y visualidad del ciclo menstrual.

### Existir en la agenda



Para la propuesta del taller en la grilla, fue necesario revisar, por lo menos en los cuatro años anteriores, que no existiera una propuesta temática similar y al hacerlo, fue notable que no solo no había una propuesta similar, sino que no había existido un taller

en relación con el Ciclo Menstrual en los “Encuentros de Mujeres”, o al menos no en su programación oficial<sup>2</sup>. Por tal motivo, el primer día, la mayoría de les participantes destacaron la importancia de que ese espacio existiera, como ya lo dijo lúcidamente Olympe de Gouges *lo que no se nombra no existe* y aquello

que no se nombra, ni aparece incluido en una grilla de un Encuentro tan importante, no existe (al menos oficialmente).

Este taller buscó principalmente la existencia, la presencia del ciclo menstrual en las agendas feministas pluriterritoriales, gestando el antecedente necesario para que exista una continuidad en su desarrollo. Es importante destacar también que la existencia de este taller se manifestó en el marco de un Encuentro que disputaba la modificación en el nombre<sup>3</sup> y logró recuperar y revitalizar los saberes ancestrales, las alquimias de los cuerpos, los rituales de la comunicación y el abordaje del ciclo menstrual en clave de género, considerando que ni todas las mujeres menstrúan, ni únicamente las mujeres menstrúan. Asimismo, en este espacio de taller se decidió renombrarlo y en



lugar de llamarlo “Cuerpxs menstruantes” como originalmente propusimos, cambiarlo por “Personas menstruantes” a fin de no reducir la condición menstrual a un cuerpo sino a la complejidad de la experiencia subjetiva.

Para esta poderosa experiencia al decir de Maggio (2018), llevamos algunos dispositivos como publicidades, productos de gestión menstrual (copas, tampón, toallas de tela, y descartables), arte menstrual y hojas de manuales escolares como elementos gestores y potenciadores para abrir debates necesarios políticamente. Costurar de esta manera las experiencias afectivas de formación, indagación, activismo y artivismo que veníamos desarrollando en los diversos territorios permitió multiplicar, también, preguntas en personas que se acercaron al taller por curiosidad. Este taller contó con una importante participación de diversos espacios de activismo, artivismo e investigación, como: Ecofemini(s)ta, Meluna, Educación Menstrual Lunática y muchas otras que, desde entonces, han gestado espacios de formación y activismo en torno a las políticas del ciclo menstrual. También asistieron personas menstruantes diversas, tanto

sexogénicamente como en edades y accesibilidad. En este sentido, fue muy importante compartir experiencias con algunos compañeres sordos no binaries, a consideración de la importante y necesaria expansión de nuestras comprensiones acerca de las necesidades de materiales de educación menstrual en soportes accesibles tanto para personas sordas, como no videntes o con otras restricciones de acceso. En este sentido, fue vital contar con la participación de traductoras de lengua de señas para los intercambios en los grupos. Conocer estas experiencias autobiográficas menstruantes desarmó comprensiones estandarizadas y de privilegios, otorgándonos un importante espacio de construcción.



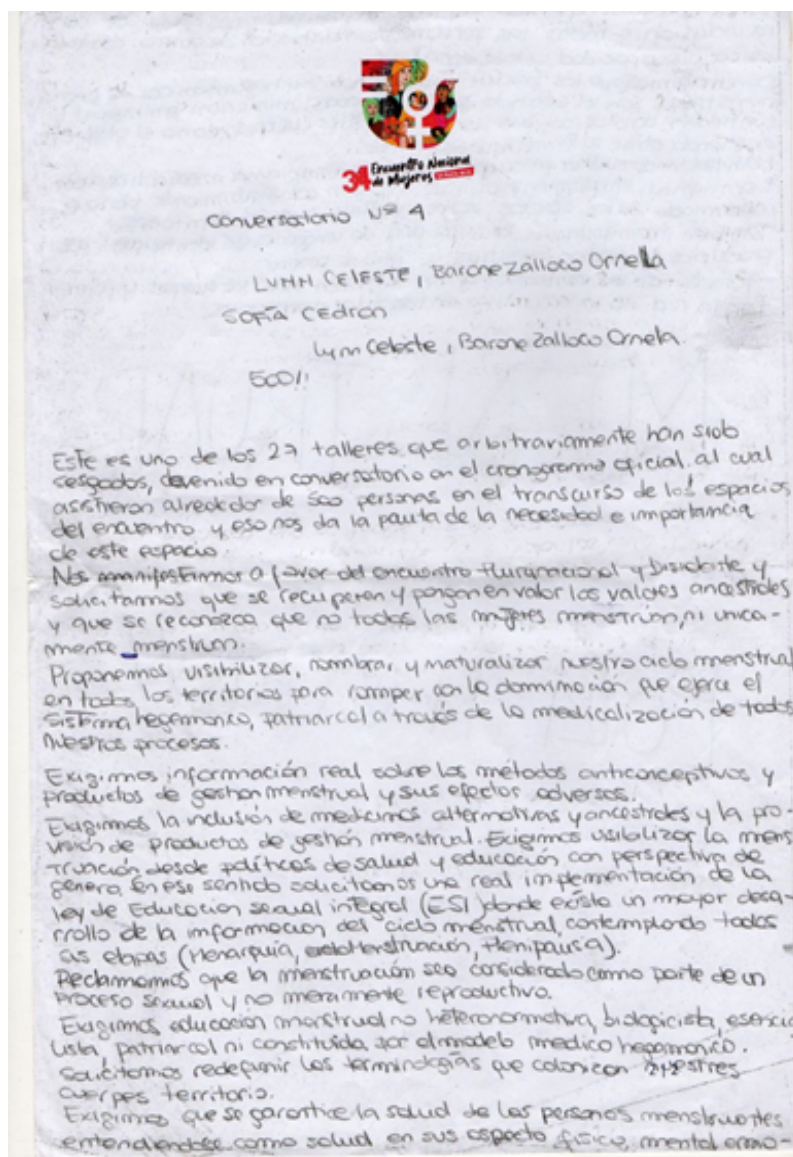
En los tres días de realización del taller, hubo ricos y variados intercambios de las personas asistentes (500 personas aproximadamente durante los tres días). Muchas participaron los tres días, lo que permitió un exhaustivo trabajo

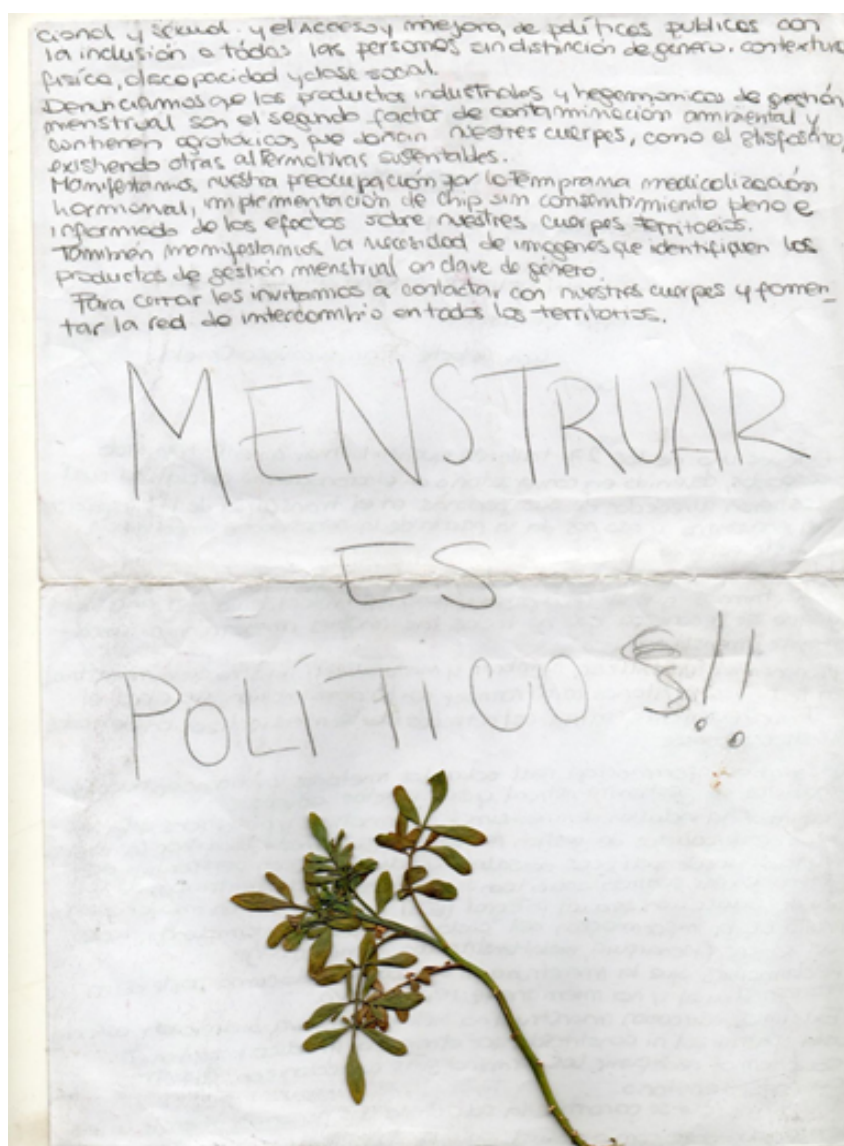
cíclico de gestación de ideas, consolidación de experiencias y vínculos, así como también un posicionamiento ético político en torno al tema propuesto. También el almuerzo rojo del último día del taller en Plaza Malvinas organizado por las queridas compañeras de Red de Circuladorxs y Meluna nos permitió un distendido intercambio de experiencias autobiográficas de activismo. Pudimos tramar vínculos de cariño y sostén, donde sostuvimos la necesidad de urgentes políticas en relación con la salud y la educación del ciclo menstrual.



En este sentido, en una alegoría poética con los ciclos menstruales y lunares, quizá es posible decir que partimos de la luna llena en un estado ovulatorio con la necesidad de conocernos y presentarnos, de contar nuestras vivencias, las intenciones que nos acercaron al taller, de expandirnos hacia fuera de nuestros cuerpos matéricos y encontrarnos en las sutilidades que habitan nuestros bordes. Con el pasar de los momentos y los intercambios, nuestra energía y labor se volvió más introspectiva, encontrándose con la oscuridad de la luna nueva y gestando como posible sangrado o creación conjunta el documento final que costuró las experiencias sensibles elaboradas durante los tres días compartidos en torno al ciclo menstrual. Este documento no sólo constituye la gestación endometrial de todas las fuerzas presentes durante el taller, sino que siembra el antecedente del tratamiento, visibilización y problematización de la politicidad del ciclo menstrual en un Encuentro tan constituyente como importante para los transfeminismos en nuestros territorios. Y aunque al finalizar el Encuentro, en la Jornada de socialización de los documentos se generaron algunos disturbios relacionados con el cambio de nombre del mismo y, por tanto, con la cercenación de muchos compañeros trans y de comunidades indígenas, el documento que aquí se adjunta no se puede leer y compartir con

les compañeres encontreres pero aun así, sabíamos que ese documento era semilla.





Como corolario de las jornadas compartidas en el 34º Encuentro, creamos un grupo de WhatsApp denominado “Menstruar es político”, actualmente integrado no solo por les participantes del taller, sino también por muchas personas de diversas procedencias, edades y vínculos con el ciclo menstrual. En este grupo, se intercambian materiales, informaciones, arte, talleres, y cosmogonías en relación con el ciclo menstrual. Por tanto, a partir de esta experiencia pedagógica en un territorio transfeminista, se ha logrado no solo dar cuerpo y existencia al Ciclo Menstrual en la agenda del Encuentro, sino también tejer los lazos pluriterritoriales que nos permitan expandir las experiencias, los conociertos, los materiales, las emociones y los necesarios

acompañacierto sensibles. El documento final es muestra de la amorosa labor realizada durante los tres días de taller.

## Pandemia mediante, en el Encuentro de San Luis 2022

Durante la Pandemia, todos los activismos, artivismos e investigadoras menstruales trabajamos como las mayorías (*con privilegios*) desde nuestras casas, realizando campañas de visibilización, videos y notas periodísticas. Durante el 2020, intenté algunas comunicaciones por e-mail para realizar el taller de modo virtual en un Encuentro que se hizo por ese medio, pero no conseguí concretarlo por la gran dificultad en la comunicación con los organizadores.

En el año 2021, se conformó Activistas menstruales en Red (AmRed) integrado por diversas y pluriterritoriales organizaciones que trabajamos en



conjunto por la creación, aprobación e implementación de políticas menstruales relacionadas con la salud, la educación, el ambiente y la economía. Desde abril del 2022, estuve intentando comunicaciones

vía e-mail con los organizadores del 35º Encuentro Plurinacional en San Luis para que consideren la continuidad del taller en la grilla y para solicitar también el cambio de nominación por Menstruar es político, consigna que atinadamente veníamos sosteniendo desde los activismos. La comunicación con los organizadores nuevamente fue muy difícil, ya que no recibí respuestas. Sin

embargo, fue muy emocionante saber que el taller “Cuerpes menstruales” (tal como lo propusimos y desarrollamos en el 34ª Encuentro) fue considerado en la grilla en el Eje 7 de Feminismos, transfeminismos, mujeres y diversidades indígenas y sus luchas en el ámbito de la salud y autocuidado. Y si bien por motivos de salud yo no pude estar presente en el 35º Encuentro Plurinacional, celebré fuertemente que existiera continuidad y el taller se desarrollara multiplicándose los esfuerzos y potencias por visibilizar el ciclo menstrual.

### Conversar la experiencia como poder

Compartir y re)visar las experiencias nos (des)arma, pues quizá nos ubica subjetivamente en *ese tiempo*, “*allí y entonces*” (Muñoz, 2020) con los helicoidales procesos de un aquí. Nos permite sentipensar los devenires mágicos de nuestras andanzas, nos habilita a la (re)formulación de nuestro haser sensible y comprometido políticamente con los territorios que habitamos. (Re)visitar la experiencia que consideramos poderosa por los portales que abrió, las narrativas que conjuró, las presencias que encontró y por muchas otras sutiles razones tenselares que probablemente conscientemente desconozca(mos). En este sentido, los sentipensares compartidos en las II Jornadas (re)inscriben el valor de la experiencia al mismo tiempo que conversan con los modos de *ser pedagogía*, encarnarla, entramarla, *haciendo saberes y no escuela*. Les participantes del taller de Cuerpes Menstruales destacaron que lo más importante de aquella experiencia fue la existencia, la posibilidad de encontrarnos para conversar del ciclo menstrual. En este sentido, las existencias marcan brújulas potentes que pueden gestar grandes desafíos, movimientos y a su vez (trans)fectar pedagogías como contagio hacia dentro de los territorios. Modos y temáticas necesarias de ser (des)vestidas, canalizadas y conversadas para que en el fluir de sus tramas encuentren las formas que puedan conspirar los mundos porvenir que necesitamos.

En las II Jornadas de Intercambio Territorial, compartí el espacio virtual con la querida Claudia Korol, lo que me permitió visibilizar, abordar y restaurar el espacio de los saberes ancestrales en los más diversos territorios que habitamos y en nuestras vidas. Reforzamos la comprensión y el valor de los cosmocimientos, como ella mencionó. Cosmocimientos como espacios de



diálogos necesarios; saberes que probablemente no están escritos ni figuran en los contenidos curriculares o las agendas educativas institucionales, porque muchas veces el poder transnacional y capitalista con su extractivismo epistémico los (neo)coloniza. Traigo entonces en estas pequeñas palabras parte de la experiencia y conversación de las II Jornadas, considerando vital sentipensar los modos y cuidados que nos son tan necesarios como imprescindibles para trabajar, compartir y abordar los cosmocimientos en la diversidad de nuestros espacios educativos. Al calor del fuego, al arrullo del canto de los pájaros, al amargor de un tecito de una hierba sagrada, a las escuchas de las sabidurías que heredamos, tenemos las fuerzas para re(X)istir.

Revisitar las experiencias repone como corolario el insistente compromiso e(ró)tico de un haser educativo en conversación con los saberes ancestrales y de re(X)istencia. Aquellos que por mágicos, alquímicos, oscuros y ocultos han sido denegados, demonizados y colonizados por varias instituciones, entre ellas la médica, jurídica y académica. Considero menester de esta última abrir espacios, permitir conversaciones afectivas, escuchar y narrar de modo que quepan las mayores narrativas y existencias posibles en tales relatos. No como búsqueda totalitaria de nombramiento, sino como justicia e(ró)tica que nos abrace en nuestras fractales experiencias, orígenes, territorios y diversidades.

### **Referencias bibliográficas que coquetean con la escritura**

- Barone Zallocco, O. (2022) "Cartografías menstruales de reXistencia. Reflexiones epistemológicas y (est)ético políticas de visualidades. Art. en PACHA Revista de Estudios Contemporáneos del Sur Global Vol. 3 N° 9
- flores, V (2018) "Esporras de indisciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías queer" cap en "Pedagogías Transgresoras II " comp. por Gabi Herczeg. Santa Fé: Bocavulvaria.
- Korol, C. (2016) "Pedagogía de las revoluciones". CABA: América Libre
- Luhmann, S. (2018) "Cuirizar/Cuestionar la pedagogía" Cap. en Pedagogías Transgresoras II. comp por Gabi Herczeg. Santa Fé Bocavulvaria
- Maggio, M. (2018) "Reinventar la clase en la Universidad" Bs. As.: Paidós
- Muñoz, E. (2020) "Utopía Queer. El entonces y allí de la futuridad antinormativa". Bs. As.: Caja Negra
- Rivera Cusicanqui, S. (2010) "Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores". Bs. As.: Tinta Limón
- Rolnik, S. (2019) "Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente". Bs. As.: Tinta Limón
- Wayar, M (2019) "Travesti. Una teoría lo suficientemente buena". CABA: Muchas Nueces

## **Notas**

<sup>1</sup> La propuesta de taller fue reducida a conversatorio por la organización del 34º ENM. Lo mismo sucedió con muchos otros talleres considerados “menos relevantes”.

<sup>2</sup> Es cuanto menos sorprendente que en 34º Encuentros no se haya destinado un espacio a la visibilización, problematización y conversación del ciclo menstrual, siendo que hasta ese mismo año (2019) se nominó Encuentro Nac. de Mujeres y en el común popular el ciclo menstrual es una de las características más importantes de un “ser mujer”, algo con lo que claramente no coincido, pues sería comprender el mismo mediante lo binario, biológico, biomédico y heteronormativo.

<sup>3</sup> En ese año (2019) una parte del movimiento transfeminista organizador del Encuentro propuso en Asambleas, luchó y defendió la modificación del nombre original del Encuentro de Mujeres por Encuentro Plurinacional de Mujeres, Lesbianas, Travestis, Trans, Bisexuales, Intersexuales y No Binaries.



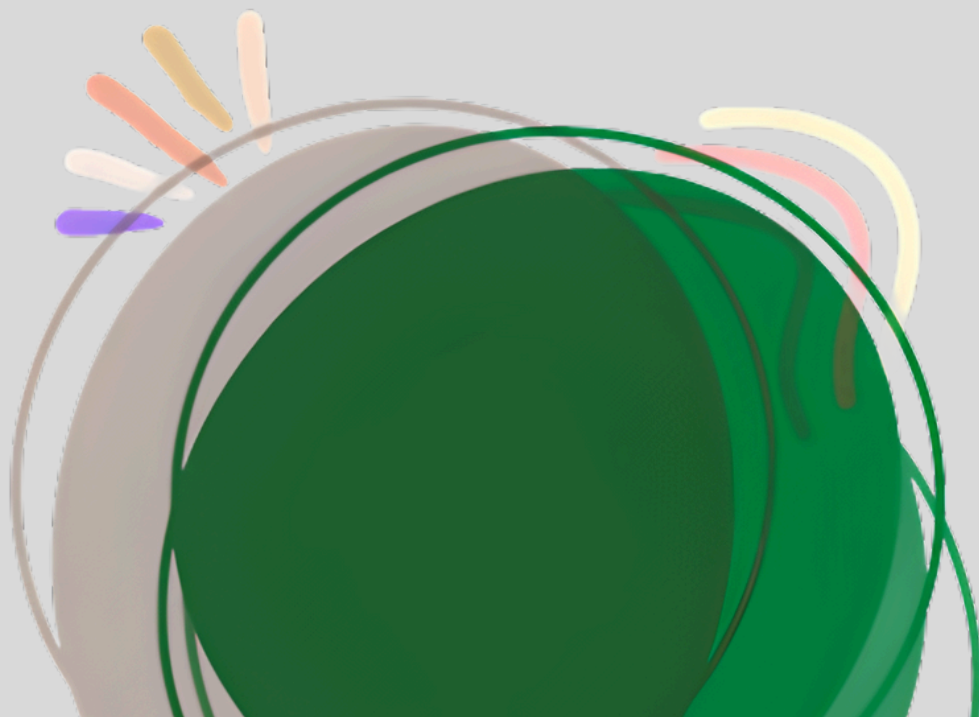
Somos quienes  
corazonamos este libro

# Huayra Martincic

Becaria Doctoral del CONICET. Profesora en Ciencias de la Educación (UNPA), Profesora de teatro (EMAD-MDP). Investigadora del Instituto de Educación y Ciudadanía (IEC UNPA), y del Centro de Intercambio y Reservorio de Información Social y Educativa (CIRISE). Estudia problemáticas vinculadas al ejercicio y acceso al derecho a la educación.

huayramartincic@gmail.com

*Presentarse a uno mismo es de las cosas más difíciles creo, pues como dijeron ya Pessoa y Benedetti, somos innumerables otros. Además de profe e investigadora, me reconozco teatrera, amante del mate, los viajes y las buenas charlas. Sentipensante, me asumo defensora de la ternura, así como comprometida y optimista ante los tiempos por venir.*

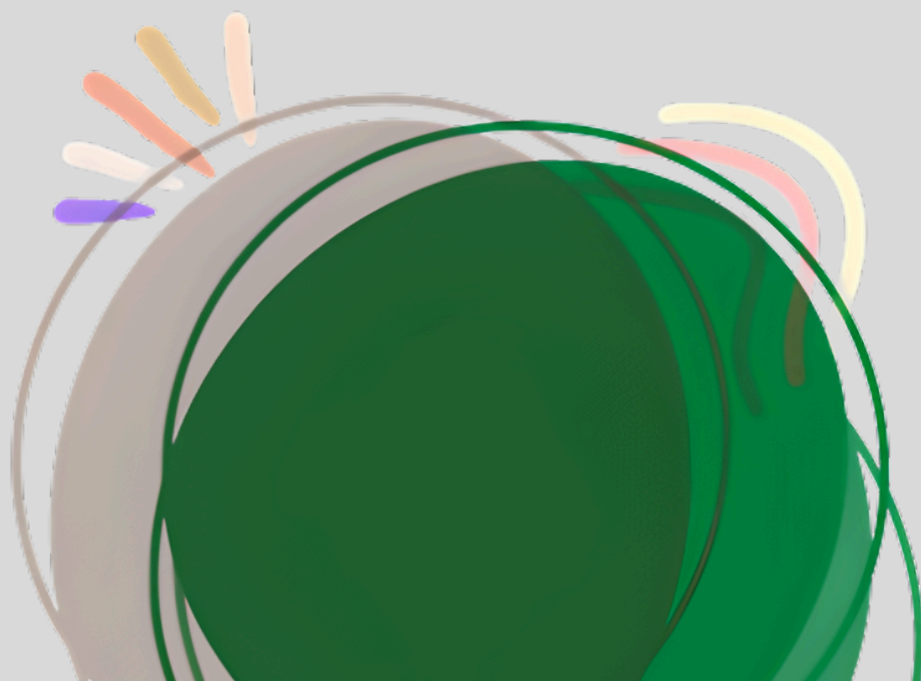


# Eduardo Langer

Investigador Adjunto del CONICET. Doctor en Educación (UBA), Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación (FLACSO/Argentina) y Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA). Profesor regular de Sociología de la Educación en la UNSAM y UNPA, Director de las Carreras de Educación en UNSAM. Se especializa en el estudio de los dispositivos pedagógicos atendiendo a las prácticas de resistencias de estudiantes y a las luchas de los docentes por la escolarización en el nivel secundario.

langereduardo@gmail.com

*Suelo presentarme formalmente como investigador, profesor y escritor. Para quienes me conocen un poco más, soy lector, corredor, padre y recientemente biodanzante. Sueño con escribir en la montaña y en la playa con un mate al lado. O simplemente en el alero de una casa de campo contemplando la belleza de la naturaleza.*





## Carla Villagrán

Investigadora del CONICET. Doctora en Ciencias de la Educación (UBA), Magister en Metodologías y Estrategias de investigación interdisciplinar en Ciencias Sociales (UNPA) y Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNPSJB). Profesora Adjunta de Curriculum (Universidad Nacional de la Patagonia Austral). Investigadora CIRISE. Estudia la recepción y puesta en acto de las políticas de reforma educativa y curricular en escuelas primarias y secundarias.

carla\_villagran@hotmail.com

*Estoy formateada para decir que soy investigadora y docente universitaria, sin embargo me compongo de otras aristas, experiencias y sujetxs. Soy extremadamente sintiente y perceptiva, adoro leer y conectarme con mis saberes e ignorancias, disfruto conocer mi cuerpo y sus movimientos a través del deporte y el baile, elijo la maternidad cada día y defiando la amistad y el amor como trinchera.*

# Laura Proasi

Doctora en Educación (UNR). Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP). Diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las instituciones educativas (FLACSO). Profesora y Licenciada en Historia (UNMdP). Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades - UNMdP.

Profesora Adjunta Regular - Depto. de Cs. de la Educación - Problemática Educativa (Ciclo de Formación Docente) / Taller de Aprendizaje Científico y Académico (Carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, Profesorado en Lengua Italiana - Facultad de Humanidades - UNMdP

Decana Facultad de Humanidades - Universidad Atlántida Argentina

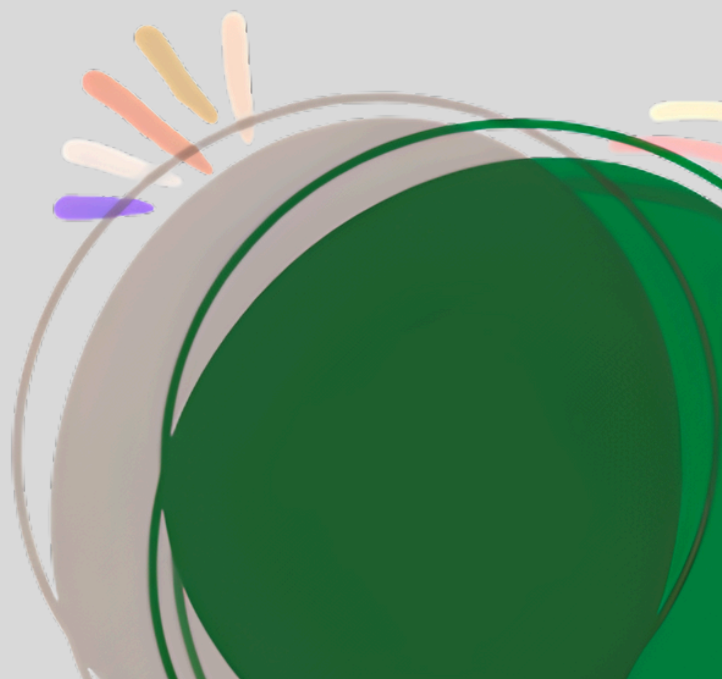
Coordinadora Académica de Trayectos Pedagógicos en la Secretaría Académica de la Facultad de Humanidades - UNMdP

Miembro GIEEC (Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales)

Miembro CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación)

[lauraproasi@gmail.com](mailto:lauraproasi@gmail.com)

*Me presento como pedagoga queer que va renovándose en cada flujo y movimiento junto a les estudiantes que recibe cada año. El aula es un entre nos-otrxs para dinamitar discursos únicos, para desplegar nuevos saberes, para dar voz a otras voces, para seguir resistiendo en el lenguaje de la posibilidad, creyendo en la práctica como linterna. Paul B. Preciado (2022) argumenta que el monstruo es el que vive en transición.*





## Mercedes Zabala

Doctoranda en Educación (UNR).  
Magíster en Práctica Docente (UNR).  
Especialista en Práctica Docente (UNR).  
Diplomada en Estudios Avanzados en  
Acompañamiento a la Formación en  
Prácticas Profesionales (UNR) y  
Profesora en Ciencias de la Educación  
(UNR). Docente de Campo de la  
Práctica y materias pedagógicas en el  
ISFDyT 52 de San Isidro (Bs. As.) y la  
Universidad de San Isidro (USI).  
Miembro del Grupo de Investigación en  
Escenarios y Subjetividades Educativas  
GIESE - UNMdP. Su área de trabajo  
primordial se centra en las prácticas  
docentes en la formación inicial y el  
autoritarismo pedagógico.

mercedeszabalaz@gmail.com

*Mi historia en la educación comenzó a tejerse en los primeros años de mi vida en el seno de una familia de docentes. Hace más de dos décadas continuó en las aulas de la UNR en sus espacios de formación. Desde entonces, he recorrido un fascinante viaje que me llevó desde los salones de clase de San Isidro hasta espacios de mucha riqueza en el equipo de investigación en la UNMdD. En este capítulo se esbozan reflexiones que suscitaron los desafíos y aprendizajes vividos en tiempos de pandemia siempre acompañados y sostenidos por la gente que quiero.*



## Florencia Genzano



Profesora en Educación Inicial, I.S.F.D. Nº19. Estudiante avanzada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y el Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación dependiente de la Universidad Nacional de la ciudad de Mar del Plata. Docente en ejercicio de Nivel Inicial, actualmente en segunda sección. Miembro del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas(GIESE-CIMED). Actualmente, trabaja en una tesis de grado en torno a la re-des subjetivación docente en clave ético-política en Nivel Inicial a partir los modos en que son educadas como mujeres las maestras de las primeras infancias.

florenciagenzano@gmail.com

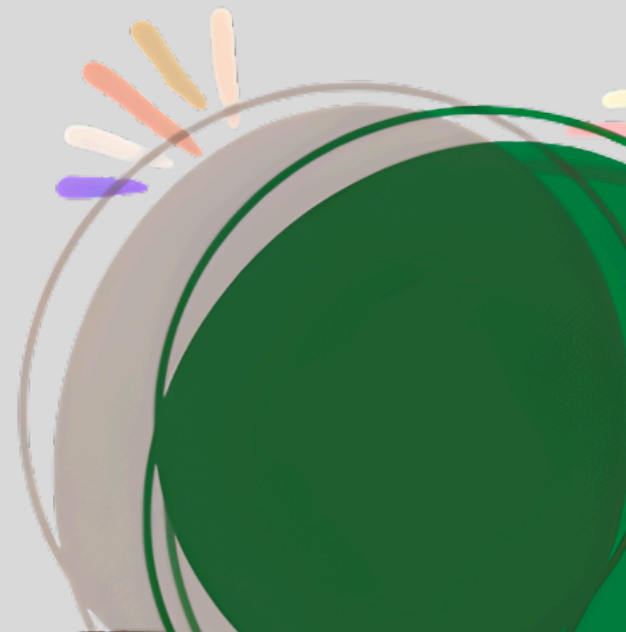
*Soy madre, maestra, investigadora en formación y una mujer inquieta. Marplatense y amante de la playa y el mar. Soy hija, tía, amiga y seguramente muchas cosas más. Me gusta cocinar, sobre todo para las personas que amo. Trabajo como educadora de las primeras infancias hace ya veinte años y mis ojos tienen puesta la mirada unos centímetros más abajo del frente. Agradecida por las reivindicaciones, los reconocimientos, los desaprendizajes y nuevos sentidos en relación con lo educativo que la Unversidad Pública me ha regalado, busco y me reto a mirar la escuela con otras lentes que me permitan defenderla como un espacio de construcción de vínculo y futuros posibles. Esto bajo la convicción de que ser y hacer docencia es una apuesta al futuro que habla de un presente en términos de potencia, poder y posibilidad para quienes la ejercemos. Moción a la que me niego a renunciar.*

# 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 Educativas (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.*

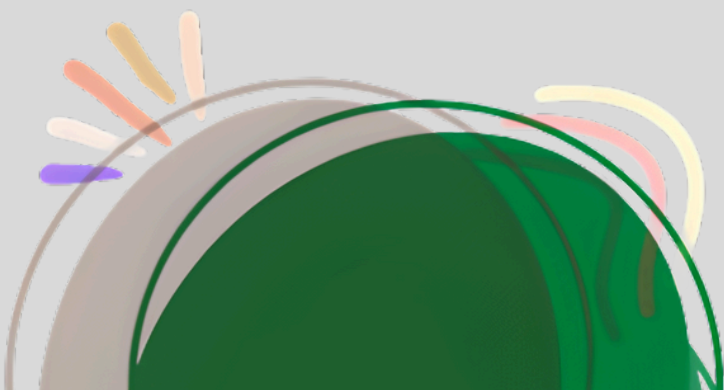


# Ana Siccardi

Especialista en Docencia Universitaria.  
Profesora de Inglés. Doctoranda del Programa de Investigación Narrativa y (Auto)biográfica del Doctorado en Educación (Universidad Nacional de Rosario). Adjunta Parcial a cargo de Historia de Inglaterra y EEUU con dedicación en Historia Inglesa del Profesorado de Inglés. Departamento de Lenguas Modernas, Facultad de Humanidades, UNMDP. Directora del Departamento de Lenguas Modernas. Investigadora Categoría V SPU. GIEEC, GIEPE – CIMED - ITeC (Humanidades - UNMDP)

siccardi.ana@gmail.com

*Soy Ana (Inés) Siccardi...muchos me conocen como Anita. Soy Profesora de Inglés de base, pero algo más (madre, hija, compi, amiga...amo cocinar, hacer pan y mirar lejos desde el fondo del jardín donde se ve mucho verde). Vivo cerca del mar. Soy Directora de DLM...pero en el fondo (aunque no tan el fondo y más a flor de piel) siempre Anita. Mi tesis doctoral (como las olas en avance y retroceso, siempre en movimiento) es sobre Dimensión Corporal en la Formación de Docentes de Inglés. En mis más de veinticuatro años de experiencia en la enseñanza del inglés, he trabajado en educación secundaria, en la formación docente universitaria y terciaria y en la enseñanza del inglés para adultos... todas y cada una de estas experiencias me ha enseñado que lo importante en este camino es acompañar a que cada persona descubra lo máximo y lo mejor que pueda dar...esa es y será siempre mi motivación docente.*



# Andrea Carolina Pichilef

Profesora de Inglés (UNLPam). Doctoranda en Letras por la UNS. Becaria doctoral del proyecto PUE-CONICET 0074/17 “Demandas y Políticas interculturales en la Patagonia norte: Expresión y reconocimiento de subjetivaciones cívicas socioculturalmente diversas” cuya unidad ejecutora es el Instituto de Investigaciones en Diversidad Cultural y Procesos de Cambio (CONICET/UNRN). Su proyecto de investigación doctoral se denomina “El mapuzungun en Norpatagonia: procesos de socialización lingüística en espacios de enseñanza enmarcados en políticas públicas interculturales y propuestas autónomas con base en la comunidad” bajo la dirección de la Dra. M. Malvestitti. Integrante del proyecto PI - UNRN Archivos y Narrativas de la Norpatagonia dirigido por la Dra. Pilar Pérez y del Grupo Archivos, Lenguas y Territorios.

andreapichilef@gmail.com

*Soy militante mapuche, feminista, miembro de la Lofche Ñanko Newen de Los Menucos (Río Negro), investigadora y docente. Luego de obtener mi título de Profesora de Inglés en la UNLPam, elegí volver al tütwün (lugar de origen) de mi familia en la Línea Sur de Río Negro.*

*Participo en equipos de investigación desde 2012, primero en el área de Formación Docente de la FCH de la UNLPam, y luego en equipos de investigación sobre lenguas indígenas y archivos radicados en la UNRN. Soy la primera generación universitaria de mi familia gracias a la gratuidad del sistema universitario, que seguiremos defendiendo.*

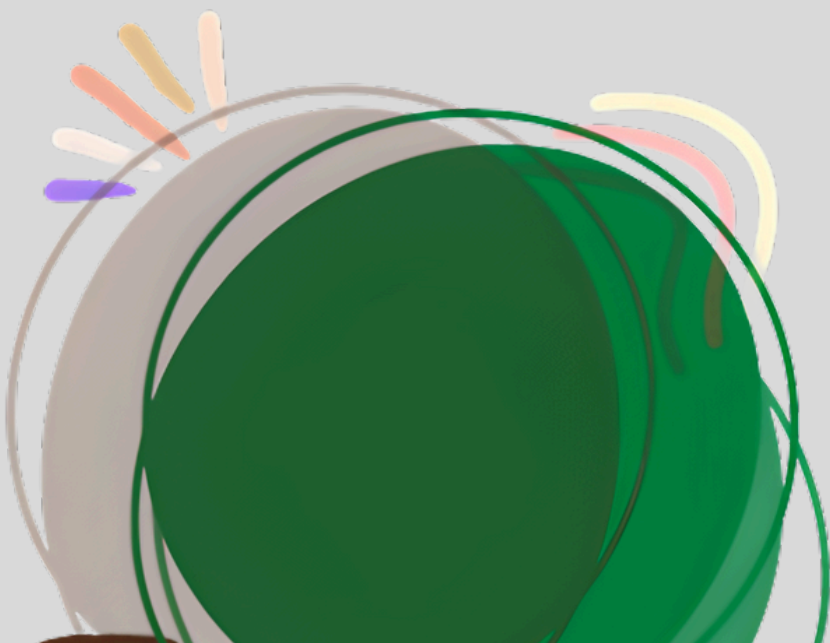


# Ornela Barone Zallocco

Becaria doctoral del CONICET. Actualmente trabaja como docente en la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades de la UNMdP. Investiga en el Instituto de Investigación sobre Sociedades, Territorios y Culturas (ISTEC) Facultad de Humanidades, UNMdP. Forma parte de la Red de Estudios Visuales Latinoamericana (ReVLat). de la Red de Investigadores en Diseño (Universidad de Palermo) y de las Activistas Menstruales en Red.

obaronezallocco@gmail.com

*Es ante todo indisciplinada. Realiza prácticas que continuamente la desterritorializan de las búsquedas habit(u)adas y la (re)territorializan en la incesante curiosidad de hacer ciencia acuerpada y ético política. Al abrigo de los sutiles saberes de las plantas y múltiples lecturas no rectas, pretende indagar especulativamente entre la potencialidad que provoca la alquimia de las visualidades, los (trans)feminismos, las pedagogías y las metodologías (per)formativas al encuentro con el flujo menstrual.*



# Paula González

Profesora de inglés (UNMdP). Doctoranda en Educación, Programa Específico para la formación de investigadorxs en investigación narrativa, biográfica y autobiográfica en educación (UNR). Docente regular del Departamento de Ciencias de la Educación, del Departamento de Lenguas Modernas, Facultad de Humanidades (UNMdP) y del I.S.F.D. N°19 de Mar del Plata. Becaria Doctoral del CONICET. Miembro del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE-CIMEEd). Actriz y directora de teatro. Actualmente, trabaja en una tesis doctoral en torno a la corporeidad en la formación de docentes de inglés de dos profesorados de la ciudad de Mar del Plata y como actriz en una obra de producción independiente.

[paulanahig1984@gmail.com](mailto:paulanahig1984@gmail.com)



*Soy madre, amiga, hija, amante y alguna que otra cosa más. Me gusta aprender, y me gusta aún más cuando es con otros. Trabajo como docente desde hace más de quince años y sigo creyendo en la escuela y en la universidad como escenarios donde crear mundos mejores. Hago teatro desde muy chica y creo que la capacidad transformadora del arte es única e irremplazable. Leo y escribo mucho. Por algunas sincronidades entre estas acciones y deseos es que llegué a la investigación narrativa, biográfica y autobiográfica en educación. Me propongo habitarla con plena conciencia sobre el poder y la responsabilidad social que implica producir conocimiento en la academia.*

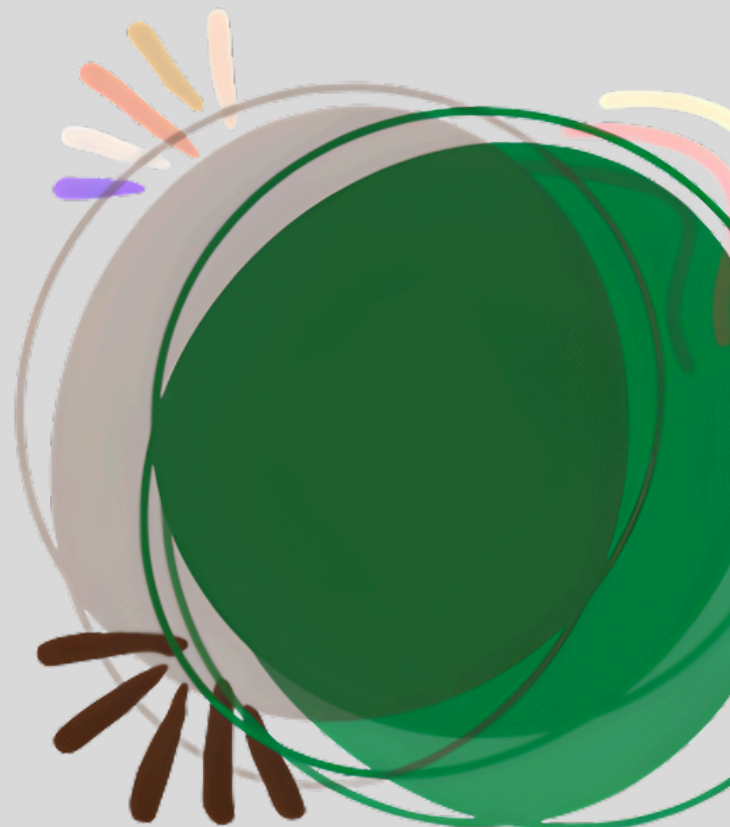
# Luciana Berengeno

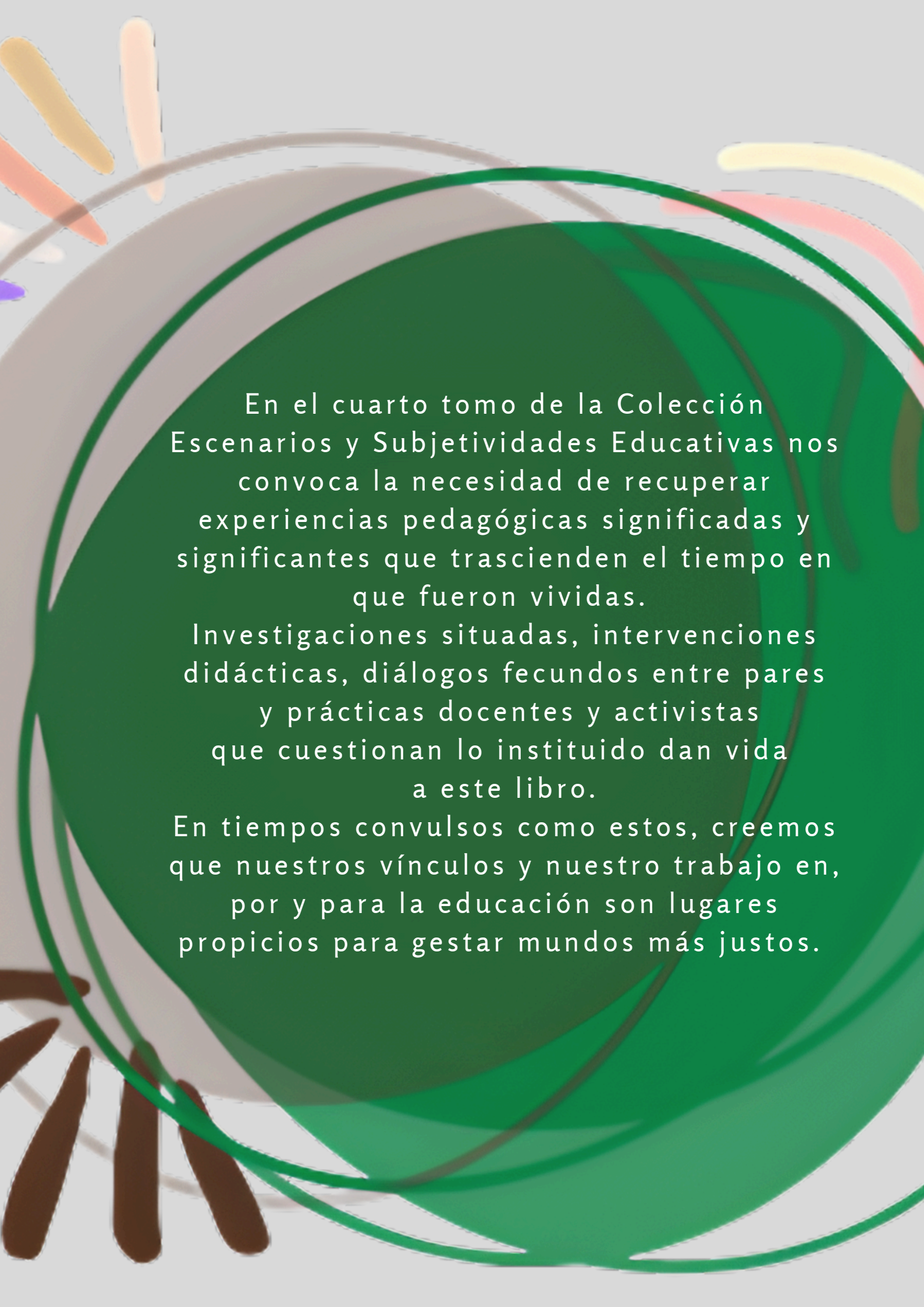
Licenciada en Gestión Cultural (UNMdP). Doctoranda en Educación, Programa Específico para la Formación de Investigadores en Investigación Narrativa, Autobiográfica y Biográfica en Educación (UNR). Docente del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMdP. Becaria Interna Doctoral del CONICET. Investigadora en formación del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE) y del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) del CIMEd, UNMdP. Su área de trabajo primordial se centra en los procesos de subjetivación política y la investigación educativa.

lucianaberengeno@gmail.com

*Como diría el docente rural uruguayo y poeta Luis Ramón Igarzábal, podría decir que "soy un montón de cosas (juntas), mezclada con cosas humanas, cosas mundanas".*

*Académicamente, diría que soy una investigadora y una docente en proceso; y fenomenológicamente, me reconocería como un constante devenir. No tengo una definición sobre qué soy, pero continuo explorando. Sé que me gustan las historias, y que me gusta aún más lo que emerge detrás de aquello aparentemente dado. Me obsesionan los posibles y todo aquello que pulsa por vidas vivibles.*





En el cuarto tomo de la Colección Escenarios y Subjetividades Educativas nos convoca la necesidad de recuperar experiencias pedagógicas significadas y significantes que trascienden el tiempo en que fueron vividas.

Investigaciones situadas, intervenciones didácticas, diálogos fecundos entre pares y prácticas docentes y activistas que cuestionan lo instituido dan vida a este libro.

En tiempos convulsos como estos, creemos que nuestros vínculos y nuestro trabajo en, por y para la educación son lugares propicios para gestar mundos más justos.