

EDUCACIÓN

Reflexión y análisis

EL AGENCIAMIENTO POLÍTICO Y LA (RE) INSTITUCIÓN DEL RELATO EDUCATIVO. CLAVES PARA LA FORMACIÓN DE FORMADORES¹

POLITICAL AGENCY AND THE RE-INSTITUTION OF EDUCATION NARRATIONS. SOME CLUES FOR TEACHERS' TRAINING.

María Marta Yedaide ²
CIMED, UNMDP
Argentina

RESUMEN

Esta presentación descansa en un número de supuestos. Para comenzar, comprende a la educación en el sentido freireano más auténtico como una práctica sustantivamente política y sólo adjetivamente pedagógica, reconociendo el carácter de dispositivo de los programas e instituciones educativas y el, entonces, necesario atravesamiento de las relaciones de poder en ellos. Esto supone pensar en la pedagogía como campo de lucha por el signo; un espacio de permanente negociación respecto de los significados que deben instituirse y las lógicas que de ellos devienen. En esta contienda, la postura que se adopta desde nuestro espacio institucional promueve la configuración de la formación docente como un proceso de subjetivación que debe, en primer lugar, ampliar la participación no sólo intelectual sino—y primordialmente—sensible de los estudiantes, y que en segundo lugar debe promover la reconstrucción de relatos educativos creativos de condiciones de existencia amables para los pueblos y comunidades que habitan los territorios destino de nuestra tarea. Así, recuperaremos las tradiciones académico-científicas que respaldan nuestra postura, a la vez que relataremos experiencias educativas (de la investigación y la enseñanza) que nos sitúan ya en este entramado práxico en el contexto de la formación de formadores.

ABSTRACT

This presentation has a great number of assumptions. First, it includes the education in the authentic Freire's sense not only as a political practice but also as a pedagogic practice, recognizing that educational programs and institutions act as devices and the necessarily relation of power between them. Thus, pedagogy becomes a field of discussion, an area of continuously negotiation according to the meanings that should be established and the logics that these imply. In such discussion, our institutional approach promotes the reconfiguration of Teachers' training, first increasing the participation not only intellectual but mostly sensitive and emotional towards the students; second encouraging the reconstruction of creative education narration which create more friendly conditions for the people who live where we work. Thus, we recover the academic and scientific traditions that support our point of view and at the same time we share some experiences – both in teaching and researching—which place us in the practical field of Teachers' training.

PALABRAS CLAVE

Formación de formadores, agenciamiento político, pedagogías críticas y descoloniales

KEYWORDS

Teachers' training, Political Agency, Critical and Decolonial Pedagogies

¹ Recibido el 03 de enero y aceptado el 14 de enero del 2016.

² E-mail: myedaide@gmail.com

Tomar la palabra en un acto académico como el presente implica asumir un lugar de enunciación privilegiado en la contienda por la representación de qué es y qué debe ser la educación y, en función de ello, qué implicancias se ponen en juego para la formación de formadores. Asumimos en este punto una postura explícitamente política, en el sentido de preocupación e implicación efectiva en la participación de las personas en las esferas públicas que definen la distribución de los bienes materiales y simbólicos que condicionan su existencia y restringen—o potencian—sus modos de vida. Creemos que el sentido de la educación es la pregunta más importante de cualquier empresa pedagógica, puesto que desnuda las intencionalidades primarias que guían a los proyectos y dispositivos educativos— detallados de manera explícita u ocultos, muy convenientemente a veces, en las prácticas cotidianas ritualísticas y cuasi-herméticas de las instituciones escolares—.

La implicación cívica que promovemos requiere, sostendremos, un desaprendizaje de los modos de habitar los trayectos educativos formales que – si no son intervenidos—tienden a alojar nichos de irrelevancia que despegan a los cuerpos vibrantes de sus posibilidades y deseos de agenciamiento en las prácticas existenciales vitales que los contienen. En contrapartida, la investigación y enseñanza comprendidas como prácticas cívicas con potencial destituyente y re-instituyente de las narrativas que conforman el territorio de sentido que habitan y nutren los sujetos abren posibilidades de genuina emancipación que, naturalmente, devienen en reconfiguraciones pedagógicas y didácticas coherentes con estos marcos y consistentes con estos supuestos. No es, entonces, un movimiento desde el plano técnico-instrumental que niega su consecuencia política, sino más bien una moción desde la revisión de las epistemes que la historia y la circulación del poder han legitimado para la proyección de nuevos horizontes.

El resto de la presentación se ocupará de dar visibilidad a los planos de pensamiento que, producto de la voluntad práxica de encontrar problemas para destrabar la naturaleza mortecina de las tradiciones en investigaciones y prácticas de formación docente, han prácticamente acaparado el

dominio de los puntos de vista que nuestra comunidad académica ha adoptado. No pretenden, por supuesto, adquirir estatus de verdad sino, combativamente, instalar posibilidades otras de ser y hacer en los escenarios educativos que adolecen de desapego y relevancia vital.

SUBVERSIÓN EPISTÉMICA

LA NARRATIVA

Es difícil subestimar el valor de los giros lingüístico y hermenéutico en la configuración de la ciencia social contemporánea. Ni siquiera es posible o sensato hoy desarrollar tal justificación (Ryan, 1999), especialmente cuando se ha hecho éticamente insostenible respaldar cierto tipo de investigaciones sin levantar sospechas respecto de sus consecuencias y efectos (Denzin y Lincoln, 2012). Los paradigmas positivistas y postpositivistas, con su apego sostenido a las tradiciones científicas decimonónicas, necesitan dar explicaciones respecto del lugar del investigador como sujeto que mira a otros sujetos que en este acto devienen objetos de su deseo de saber, así como de la razón de ser de su pretensión de conocer por fuera y más allá de los entramados locales, particulares y ceñidos a coordenadas geopolíticas precisas. Estas aspiraciones y modos de hacer ciencia caen ahora bajo la lupa de pensadores que tal vez se ubiquen aún en la periferia de la academia pero que provienen del corazón de los movimientos sociales (Guba y Lincoln, 2012). La autenticidad ontológica y educativa, comprendida como el logro de un mayor nivel de conciencia, así como la autenticidad catalítica y táctica, que prevé el sentido de una investigación en función de las acciones que de ella pueden surgir (Guba y Lincoln, 1989), ingresan a la práctica de la investigación alternativas para los viejos criterios de validez. Cuando el relato científico asume carácter de narrativa legítima, la pregunta por sus consecuencias y efectos se vuelve urgente.

La narrativa así, reconocida como representación textual de un modo legítimo – y por tanto potencialmente prescriptivo—de conocer, se vuelve central como instrumento para la producción y reproducción social del sentido. Conocida como lenguaje, texto y discurso según la tradición disciplinar

y el tratamiento que allí se le dispensa, la narrativa constituye para nosotros no sólo la trama siempre dispuesta a la interpretación y, por tanto, el tejido de la frontera y demarcación ontológica (Gadamer, 2005), sino la posibilidad misma de subversión epistémica, ya que las historias que contamos construyen los territorios semióticos que habitamos. En palabras de Connelly y Clandinin (1990, p. 2, mi traducción): “los seres humanos son organismos contadores de historias que, individual y socialmente, llevan adelante vidas narradas”. Si bien el estudio de la narrativa se inclina permanentemente a su discusión como género, excluyendo del debate—entre otras cuestiones— el carácter narrativo del decir de la ciencia, se observa un movimiento cada vez más certero a considerar todo conocimiento humano comunicado o expresado como narrativa o relato, reservando la legitimidad diferencial a la asignación jerárquica y desigual de prestigio que se da en el ámbito de la circulación social del poder³. Con esto no queremos desprestigiar la narrativa científica más allá de lo necesario para retirarla de la pretensión de verdad, cerrada y pro-dogmática que inhibe el reconocimiento de su inevitable inscripción en enclaves geoculturales condicionantes de su sentido y su valor social⁴.

La investigación narrativa, así, es subversiva en un número de formas. Al dejar hablar a los sujetos y comprender este como un ejercicio de recíproca reconfiguración intersubjetiva, promueve indicios para la comprensión de lo que acontece así como movimientos hacia la migración y reasignación de sentidos. Una pregunta en el contexto de una investigación narrativa es una invitación a la reformulación de las significaciones puestas en juego, que son – como muestran nuestras investigaciones⁵—de raíz cognitiva, afectiva y sensible indisolublemente. Así, se desdibujan las fronteras entre los sujetos participantes, entre el conocimiento y la acción, y entre el método y el producto de la investigación. Los hallazgos se presentan como pequeños actos constitutivos de sentido de enorme relevancia para los participantes y de relativa transferabilidad en sentido convencional, promoviendo no obstante un movimiento catalítico directo en los actores y un impacto diferido en las audiencias a modo de inspiración y terreno fértil de analogías. El propósito de la

³ Esto puede observarse, entre otros, en Bruner 2003.

⁴ Para el análisis de estas omisiones, ver Castro Gómez 2005.

⁵ Ver Álvarez, Porta & Yedaide, 2014; Porta & Yedaide, 2014 a y b; Flores, Yedaide & Porta, 2013; Flores & Porta, 2013.

investigación no es ya acumular conocimiento como es poner en tensión y otorgar oportunidades para la recreación de los sentidos implicados en las prácticas analizadas.

Finalmente, la narrativa en este contexto no pretende contener la totalidad del sentido social, sino que muestra su relativa independencia respecto de otras prácticas sociales altamente eficaces en la construcción semiótica (Angenot, 2012). El discurso social, como hecho socio-histórico y dispositivo político, contiene las tramas de inteligibilidad que definen lo posible (lo decible) en un momento y lugar determinados (Angenot, 2012). No monopoliza, sin embargo, la producción social del sentido que discurre con contundente eficacia en el ámbito de lo cotidiano y se inscribe notoriamente en los cuerpos en acción (Wacquant, 2005).

Así, sin la pretensión de monopolizar el sentido o su dinámica de producción, la investigación narrativa confía – no obstante—en su potencial para la concientización de los sujetos y la catalización de las prácticas en la dirección de la emancipación.

EL APORTE DE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y DESCOLONIALES

Al definir a un investigador o teórico crítico, Kincheloe y Mc Laren (2012) enumeran una serie de disposiciones o atributos—incluso creencias—que guían y sostienen el trabajo de tal académico. Entre ellos se encuentra la aceptación de “que todo pensamiento está, en esencia, mediado por las relaciones de poder que son sociales y están históricamente construidas; que los hechos nunca pueden aislarse del dominio de los valores ni ser extraídos de alguna forma de inscripción ideológica” (Kincheloe y Mc. Laren 2012, p. 243). Esta declaración podría ser suficiente para dar cuenta de la inscripción del corpus de nuestra producción científica y didáctica como crítica. Sin embargo, la adhesión al pensamiento crítico se revela contundente en la última de estas creencias: “(...) que las prácticas de investigación de la corriente principal en general, aunque muchas veces de forma involuntaria, están implicadas en la reproducción de sistemas de opresión de clase, raza y género

(Kincheloe y Steinberg, 1997)” (*Op.Cit.*, p. 243). Es, entonces, fundamentalmente la convicción en la eficacia de la producción científica para construir sentido (es decir, discurso socialmente legitimado que deviene en convención y tradición disciplinar) la que nos impulsa al abandono de los paradigmas postpositivistas y la bienvenida a las perspectivas hermenéutico-críticas y constructivistas, que toman a las consecuencias políticas como criterio central de la validez de la investigación. Y es en respuesta a la advertencia anterior, “aunque muchas veces de forma involuntaria”, que ponemos a la investigación—en especial a aquello naturalizado en ella—como objeto de escrutinio.

Confiamos así en la fuerza de la pedagogía inmanente que se expresa en el cotidiano y que reviste para el ámbito de las universidades un plus de legitimidad. Esta autoridad está fundada en sus tradiciones que, aun después de tantos años, raramente se preguntan por las relaciones que se establecen entre la educación y el poder. Como advierte Apple (2015, p.32), la pregunta ¿“Qué conocimiento y el conocimiento de quién debemos enseñar? es central en la comprensión del rol social de las instituciones escolares en la distribución de bienes materiales y simbólicos. Ocultas en su burocratización, sus lógicas y regímenes de acceso a las credenciales y rankings, las universidades suspenden la revisión de sus propios mecanismos de cooptación y ejercicio del poder al trabajar de espaldas a las preguntas “¿de quién es este conocimiento? ¿Cómo se volvió “oficial”? ¿Cuál es la relación entre este conocimiento y la forma en que es organizado y enseñado, y quién tiene capital cultural, social y económico en esta sociedad? ¿Quién se beneficia con estas definiciones de conocimiento legítimo y quién no? (Apple 2015, p. 34). En una época de capitalismo salvaje y vicioso, los pedagogos críticos trascienden las fronteras de la escuela, las propias tradiciones y herencias, y – frente a la potencia del neoliberalismo como pedagogía pública y cultural—apuestan al colectivo de las organizaciones sociales y su maestría para imaginar nuevas formas contrahegemónicas (Giroux, 2015). La pedagogía crítica vive así, en las prácticas de construcción de conocimiento de las universidades y el resto de las esferas públicas, socavando el “mantra de la responsabilidad individual” (Giroux 2015, p. 19) que reditúa inmensamente como contención frente a las exigencias de cambio, los nichos de resistencia y las diversas formas de desobediencia cívica que afloran en la escena social.

El aporte de la pedagogía crítica a la lectura de la vida contemporánea, sujeto a una lógica de continuo devenir e indeterminación (Mc Laren & Kincheloe, 2008), es incuestionable. Recuperada de la tendencia a la banalización y mistificación que buscara debilitar su fuerza política (de Alba, 1998), esta pedagogía ha encontrado los medios para mantener su vigencia. A pesar de los resabios que la vinculan aun hoy en nuestros contextos al desequilibrio social con ciclos de violencia y represión—y el temor que se ha ido instalando como disgusto por la ideología y lo político en algunos círculos, muy convenientemente—la racionalidad tecnocrática que pretende definir a lo educativo como un repertorio de explicaciones formales y prácticas observables, medibles y controlables ha tenido que ceder frente a movimientos sociales que la desafían desde múltiples perspectivas. Esta racionalidad es aún refugio de académicos en nuestro país, pero su versión mutilada de la pedagogía es inocua, mirada con recelo y subestimada. Los técnicos aportan a las dimensiones de análisis de lo educativo sin compromiso por los efectos sociales que devienen de sus prácticas.

Las pedagogías descoloniales, por su parte, se inscriben en los esfuerzos de las Epistemologías del Sur y en consonancia—y adherencia a veces resistida⁶—a los desarrollos de la crítica, los estudios culturales, poscoloniales y subalternos (Bidaseca, 2010). Comprenden la producción de conocimiento y su rol primordial en la construcción de sentido social, y cuestionan las condiciones de enunciación y su efecto sobre el tejido de las intersubjetividades. Fundadas en la colonialidad de poder (Quijano, 2000), admiten la conformación de nuevas identidades geoculturales a partir del arribo de los europeos a América. La Modernidad es así un proceso gestado a partir del siglo XV con y por América, que requirió de formas intrincadas de colonialidad de poder, saber, ser y cosmogónicas para garantizar la trasmutación de la conquista territorial como conquista semiótica. Todas las esferas de la vida social y cultural fueron redefinidas – tanto para los pueblos de América como para el resto del mundo, por primera vez en un mismo sistema (Wallerstein, 1974) — de acuerdo con un patrón de poder legitimado

⁶ Si bien el pensamiento descolonial enfatiza su locus de enunciación en el Sur y para el Sur, restituyendo—por ejemplo—el valor de Fanon en la construcción de una epistemología de lo colonial, el vínculo de esta perspectiva con desarrollos disidentes producidos en otros continentes (incluidos aquellos eurogestados) es contundente. El trabajo de Aníbal Quijano, epitomizado en la colonialidad del poder, exhibe con claridad su inscripción en el discurso de lo ideológico, haciendo uso de categorías como la hegemonía. No hay, así, una negación de lo legado sino un esfuerzo por virar el punto de vista—siempre presente—y producir conocimientos desde América.

por conocimientos producidos, investidos de autoridad en el juego de las ciencias. Es suficiente recordar la sentencia científica, y por tanto “verdadera”, de Louis Agassiz en el siglo XIX: “El cerebro de un negro adulto equivale al de un feto blanco de siete meses; el desarrollo del cerebro se bloquea, porque el cráneo del negro se cierra mucho antes que el cráneo del blanco” (como se citó en Galeano, 1998, p. 64). Tal declaración, que por supuesto no desentonaba entonces con otras formulaciones científicas respecto del carácter natural, primitivo y atrasado de las “razas” (creación moderna/europea/colonial) otras a la europea, es sólo un ejemplo de las múltiples complicidades de los mecanismos de producción científica occidental funcionales a legitimar la conquista y expropiación de los territorios ajenos (Lander, 2001). La eficacia naturalizadora de las ciencias sociales se funda en el refugio de la universalidad, generalización y neutralidad. Los europeos lograron así que un conocimiento provincial y local se pronunciara fuera de los cuerpos y la situación espacio-temporal de sus hablantes como si fuera trascendentalmente verdadero⁷. Esta operación, denunciada por Santiago Castro Gómez (2005) como epistemología del punto cero, ha probado una inmensa eficacia en la colonización de las conciencias pero – fundamentalmente—da cuenta de la continuidad civilizatoria. La presencia del saber disciplinar, académico-científico, en las universidades que aún se inscribe en las lógicas de la modernidad ejercita la función de permanencia de los procesos de reedición de la colonialidad aun en nuestros días. En otras palabras, si no son intervenidos, los modos de producir y validar conocimiento científico en las universidades e institutos de investigación siguen escondiendo en la ilusión de neutralidad los sesgos propios de un cuerpo inscripto en coordenadas espacio-temporales y, por tanto, sujeto a matrices culturales condicionantes de lo producido. Las ciencias sociales han configurado “regiones ontológicas” (Lander, 2001, p.27) que no sólo se auto-arrogan estatus de verdad universal, sino que – en este mismo acto—se vuelven prescriptivas. El saber de las ciencias sociales, si no es interpelado, se estructura a partir del punto de vista del observador soberano sobre su objeto natural, cosificando a seres y procesos implicados en el ejercicio de una mirada disciplinadora y normalizadora. Es así como la investigación tiene potestad de instituir lo que es y lo

⁷ Adherimos, como es claro esperamos, a la proposición que Santiago Escobar (2011, p. 141) expresa con simplicidad y extrema contundencia: “La cognición es siempre experiencia arraigada”.

que debe ser. Y es frente a la necesaria suspensión de la ilusión de verdad y totalidad que adquiere centralidad la dimensión ética del trabajo científico (Vasilachis de Gialdino, 2012).

Las narrativas cooptadas por la perspectiva eurocéntrica alcanzaron su legitimidad gracias a la pedagogía. Esta fue—y es, en algunos contextos—artífice de la materialización de la subjetividad moderna (Castro Gómez, 2011). Es precisamente a través de la función disciplinaria de las tecnologías educativas—con sus manuales para legitimar unos modos particulares de decir y sus buenos modales para normalizar ciertas prácticas disciplinarias—que se ha cristalizado la conquista semiótica de la vida cultural y social. El papel de las escuelas en los estados nacionales no puede ser subestimada, así como debe recuperarse como posibilidad para la restitución de modos otros de conocer y vivir. La institución de nuevas epistemes, como andamios simbólicos para ver, interpretar y actuar en el mundo—más amigables con las historias de los pueblos que las generan—es una meta para las instituciones escolares así como para los movimientos sociales y las prácticas pedagógicas—altamente eficientes—distribuidas en la cultura. Posiblemente las universidades encuentren esta apuesta particularmente ardua si no logran independizarse de los modos de sujeción que reeditan la colonialidad.

SUBVERSIÓN PRÁXICA

Los contextos institucionales para la formación de formadores en nuestro país en general y nuestra ciudad en particular son herederos del logocentrismo eurocéntrico y eurogestado, y ejercen a través de su monoglosia una continuidad en la colonialidad de los cuerpos-conciencias que los habitan. Los rituales cotidianos, encriptados en convenciones respecto de la veneración de la teoría – edificada sobre el desprecio de otros tipos de conocimientos más cercanos a la experiencia–, el vocabulario técnico científico—cuyos niveles de abstracción contribuyen al desapego—y las prácticas de enseñanza y evaluación que educan en el sometimiento y la obediencia generan un corpus de sujetos mayormente inanimados que deambulan en escenarios mortecinos, amantes de la reproducción. Sin

embargo, tales rituales son habitualmente contestados, contradecidos, interpelados. Su preponderancia se aloja en la naturalización de su devenir, la cooptación de los cuerpos (Wacquant, 2005), pero no queda nunca libre de resistencia y cuestionamiento.

Mientras que las intenciones institucionales se concentran alrededor de saberes cerrados al diálogo con los problemas (políticos) que los mantendrían en permanente ebullición, indeterminación y caos (Sztulwark, 2015), los cuerpos pulsantes de los sujetos pueden optar entre la sumisión o el agenciamiento. No existe ninguna práctica social libre de implicación subjetiva, pero la modificación subjetiva que deviene sólo ocasionalmente responde a las intenciones de la enseñanza. La inquietud queda planteada, entonces, alrededor de exactamente qué tipo de aprendizajes sobre el ser y el saber docente promovemos no sólo con los textos y experiencias académicas que elegimos conscientemente, sino con los otros discursos y prácticas que tienden a trabajar a nuestras espaldas (conciencia) y promueven efectos no buscados, arrastrados por la inercia institucional.

En nuestra propuesta de formación docente, existe una apuesta metodológica de imbricación de los textos biográficos de los estudiantes con los textos académicos ofrecidos por la cátedra que es, naturalmente, una apuesta política. El cruzamiento de las voces, la posibilidad de ponerlos en diálogo es en sí una moción hacia instituir y dar valor al conocimiento intuitivo y experiencial. Llamamos narrativas híbridas (Porta & Yedaide, 2016) a estas composiciones creativas que suponen conversaciones que se dejan interpelar y perforan el carácter sacralizado de la bibliografía académica, que prueba su valor sólo a medida que ofrece a los sujetos oportunidades de intensificar y mejorar la comprensión de sus entornos vitales, para la enseñanza y la vida que con ella se entreteje. También comprendemos la asignatura como un estímulo que debe apelar al sentir y a los afectos, implicando al cuerpo en la vivencia de expresiones artísticas y actividades motrices y sensoriales, y entonces proponemos que la narrativa social entre al aula y el estudiante salga de ella tantas veces como sea posible. La debilitación de la frontera entre la academia y la vida sobre la cual se expresa es indispensable para que en la práctica de la enseñanza del nivel medio (en que se desempeñan

nuestros egresados) no padezca la misma disociación y contribuya a la irrelevancia de la experiencia escolar. Tal irrelevancia, hemos sostenido⁸, tiene una consecuencia política letal, puesto que deviene en el retiro del cuerpo y la emoción de los contextos educativos, como si el intelecto pudiera ejercer alguna acción de comprensión profunda disociado de éstos. La genial sentencia de Ranciere “la explicación atonta” se traduce así no sólo en un problema de la didáctica entendida angostamente como racionalidad tecnocrática sino como un problema político de sumisión del sujeto que aprende en condiciones que anulan el ejercicio de su deber cívico de cuestionar y apropiarse diferencialmente de aquellas herramientas (conceptuales, vitales) que auxilien su condición de existencia en pos del buen vivir.

Nuestro contexto inmediato, en una universidad pública de una ciudad costera en la provincia metropolitana de la Argentina, exige una revisión de la doxa y el mundo emocional y sensible, así como una indagación profunda en los orígenes de su desprestigio en la Universidad. Esto no implica desautorizar el valor de las teorías como acervo de lo que la humanidad ha producido en el contexto de prácticas cuidadas con rigurosidad; implica su permanente puesta a prueba en su potencial para resolver los problemas del mundo social y—esencialmente, en plena vinculación con esto—su potencia para afectar a los sujetos que las consideran. También debe ingresar nuestro desprecio por el parecido físico a los habitantes originales de este territorio, nuestra voluntad de “blanquearnos” como esfuerzo por no “latinamericanizarnos”. Nuestras prácticas sociales, dentro y fuera de la escuela, evidencian un alto grado de presencia de la “diferencia colonial” (Mignolo 1999, 2000) expresada como discriminación negativa, minusvalía y desprecio por el otro de tez oscura, pelo negro, ojos achinados y también oscuros, una lengua mestiza y una irreverente resistencia a hablar como “nosotros”, respetando las reglas de la gramática y la ortografía. Nuestro vecindario atesora posibilidades de investigación que nos ponen a los sujetos formadores en el lugar de la pregunta, de modo que debamos primero mirarnos. Los silencios que las clases de pedagogía en la universidad hacen cuando no tratan estas cuestiones son políticamente peligrosos para un proyecto educativo liberador.

⁸ Ver Yedaide (2015 a y b)

Hemos propuesto un texto sobre la formación de formadores. Y al hacerlo hemos optado por representar convicciones, afirmando su legitimidad en el territorio de los deseos y las voluntades, cuya presencia en el campo académico aún requiere de permanente justificación y defensa. Lo hemos hecho, por supuesto, intencionalmente, de modo de aprovechar un foro Americano para sembrar inquietudes respecto de las formas privilegiadas de conocer y hacer que contextualizan la formación docente en nuestros escenarios institucionales.

Esta narrativa no escapa a las ambigüedades, indeterminaciones y peligros que acechan a toda empresa política, más allá de sus nobles intenciones. En palabras de Linda Tuhiwai Smith (2005), habitamos terrenos resbaladizos que requieren una vigilancia epistemológica constante e incisiva de modo de percibir aquellos movimientos que nos conducen al lodo de la tradición y las convenciones desprovistas de sensibilidad y empatía. Es un equilibrio siempre precario, que debe permanecer siempre permeable a las voces de los otros, los que necesitan impulso para hacerse oír.

Confiamos en la enseñanza—especialmente en la formación de formadores—como impulso para la trasmutación subjetiva (Sztulwark, 2015). Así, sólo puede justificarse y generar aprendizaje en la medida en que confía en que se producirá un cambio en la subjetividad de quienes enseñan y aprenden. Este cambio puede ser cosmético, o incluso quedar atrapado en el mantra de la responsabilidad individual y cerrarse en sí mismo. O puede ser compromiso social con la institución de nuevas epistemes que legitimen y pongan en valor ontologías alternativas—colectivas y ancestrales—con voluntad de escapar de las opresiones categoriales actuales que no han conseguido desafectar a los sujetos de las “gramáticas del sufrimiento” (Giroux, 2004) que los aprisionan. La Universidad debe hacer extensión hacia adentro (Santos, 2016); debe asumir su necesidad de escuchar sensiblemente, corporalmente, vitalmente las voces que históricamente han sido negadas en sus claustros. Debe abrirse para aprender a desuniversalizar, desacralizar y desnaturalizar para

inscribir el cuerpo, el espacio y el tiempo en un esfuerzo por destrabar aquello que las tradiciones hoy vigentes no han sido capaces de desarticular.

REFERENCIAS

- Álvarez, Z.; Porta, L. & Yedaide, M. M. (2014). Travesías del centro a las periferias de la formación docente. La investigación biográfico-narrativa y las aperturas a dimensiones otras del currículo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (63) ,1175-1193.
- Angenot, M. (2012). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Apple, M. (2015). Conocimiento, poder y educación. Sobre ser un académico/activista. *Revista Entramados- Educación y Sociedad*. 2(2), 29-39.
- Bidaseca, K. (2010). *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos)coloniales en América Latina*. Buenos Aires: SB.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S. A.
- Castro Gómez, S. (2005). *La Hybris del Punto Cero: Ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro Gómez, S. (2011). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas* (pp. 163-180). Buenos Aires: Ciccus Ediciones.
- Connelly, M. F. & Clandinin, D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14
- De Alba, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II. Barcelona: Gedisa.

- Escobar, A. (2011). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? En Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas* (pp. 163-180). Buenos Aires: Ciccus Ediciones.
- Flores, G. y Porta, L. (2013). Urdimbre ética en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto y afecto en los profesores memorables. *Revista de Educación de Extremadura, REDEX*, 3(5), 29-49.
- Flores, G., Yedaide, M.M. y L. Porta (2013). Grandes maestros: Intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria. *Revista de Educación. Facultad de Humanidades. UNMDP*. 4(5), 173-188.
- Gadamer, H. (2005). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- Galeano, E. (1998). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Buenos Aires: Catálogos.
- Giroux, H. (2015). Democracia, Educación Superior y el espectro del autoritarismo. *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, 2(2), 15-27.
- Giroux, H. (2004). Neoliberalism and the Machinery of Disposability. *Truth-out*. Recuperado el 23 de mayo de 2016 de <http://www.truth-out.org/opinion/item/22958-neoliberalism-and-the-machinery-of-disposability>
- Guba, E. & Lincoln. Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En Densin, N. y Lincoln, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II. (pp. 3878), Barcelona: Gedisa
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Personal communication*. Beverly Hills, CA: Sage
- Kincheloe, J. & McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En Denzin, N. y Lincoln, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II, (pp. 241-315), Barcelona: Gedisa
- Lander, E. (2001). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. 1a edición (pp. 15-44) Buenos Aires; Ciccus Ediciones.

- Mc. Laren, P. y Kincheloe, J. L. (Dir.) (2008). *Pedagogía Crítica- de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- Mignolo, W. (1999). Colonialidad del poder y diferencia colonial. *Anuario Mariateguiano*. Lima, Perú: Amauta
- Porta, L. & Yedaide, M. (2016). Hybrid Narrative for Decolonial Pedagogy. *Revista Internacional de Educación y Organización Escolar*. Aceptado para su publicación.
- Porta, L. & Yedaide, M. M. (2014a). La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Revista Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 17(2), 177-193.
- Porta, L. y Yedaide, M. M. (2014b). Las narrativas de grandes maestros. Hacia nuevas geografías del pensamiento y la formación docente. *Revista Argentina de Educación Superior (RAES)*. 6 (9), 208-222.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: FLACSO.
- Ryan, B.A. (1999). Does Postmodernism Mean the End of Science in the Behavioral Sciences, and Does It Matter Anyway? *Theory and Psychology*, 9 (4), 483-502.
- Santos, B. de S. (11 de mayo de 2016). Hay que empezar de nuevo. *La Diaria*, recuperado el 23 de marzo de 2016 de <http://ladiaria.com.uy/articulo/2016/5/hay-que-empezar-de-nuevo/>
- Smith, L. T. (2005). On tricky ground: Researching the native in an age of uncertainty. In N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *The SAGE handbook of qualitative research*. 3rd Ed. (pp. 87-107). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sztulwark, P. (2015). *Componerse con el mundo. Modos del pensamiento proyectual*. Buenos Aires: SCA/Diseño Editorial.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2012). Prólogo a la edición en castellano. De "la" forma de conocer a "las" formas de conocer. En Denzin, N. y Lincoln, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II. (pp. 11-26), Barcelona: Gedisa

- Wacquant, L. (2005). Conexiones carnales: sobre corporización, aprendizaje y pertenencia. *Sobre Body and Soul*. Notebooks of an apprentice boxer, *Qualitative Sociology*, 20 (3).
- Wallerstein, I. (1974). *The Modern World- System: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World- Economy in the Sixteenth Century*. New York: Academic Press.
- Yedaide, M. M. (2015a). Perspectivas: la narrativa y el sentido del aprendizaje. En *Ateneo Educativo* 4 (9).
- Yedaide, M. M. (2015b). Pedagogía descolonial. Miradas en el vecindario. *Primer Encuentro Intensivo: Reflexiones críticas sobre el Pensamiento Descolonial*. Sierra de los Padres, 12 y 13 de junio 2015. Grupo de Investigación Problemáticas Socio-culturales; Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social: Argentina.