

## **Cartografiar la formación: el lugar de la enseñanza**

**Verónica de los Ángeles Nicoletti**

*Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación interdisciplinaria,  
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa*

[veronicoletti1978@gmail.com](mailto:veronicoletti1978@gmail.com)

**Valeria Alfageme Balza**

*Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación interdisciplinaria,  
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa*

[vale.alfageme@gmail.com](mailto:vale.alfageme@gmail.com)

**Cristian Guíñez**

*Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación interdisciplinaria,  
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa*

[cristianpampa04@gmail.com](mailto:cristianpampa04@gmail.com)

**Carlos Sebastian Cerani Orosco**

*Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación interdisciplinaria,  
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa*

[seba.cerani@hotmail.com](mailto:seba.cerani@hotmail.com)

**María Gaciela Di Franco**

*Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación interdisciplinaria,  
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa*

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

### **Resumen**

Nos proponemos en este escrito visibilizar las permanentes fracturas que nos genera la enseñanza en la universidad, las tensiones entre los modos de pensar/nos y las concepciones (de enseñanza, de aprendizaje, de ciencia, de saberes recibidos) en las que estamos formadas; entre los argumentos de pedagogos latinoamericanos en los que confiamos para fortalecer democracias y la herencia eurocéntrica recibida. Pensamos en una cartografía que ayude a deconstruir la racionalidad técnica y mudar por una comprensión profunda de mundo a partir de narrativas propias y compartidas que dialogan al construir/reconstruir una ecología de saberes que nos haga lugar a todas las personas.

### **Palabras clave**

didáctica; narrativa; pedagogías latinoamericanas; descolonizar

## ***Making the training: the place of teaching***

### **Abstract**

We propose in this writing to make visible the permanent fractures that teaching at the university generates in us, the tensions between the ways of thinking/us and the conceptions (of teaching, learning, science, received knowledge) in which we are formed; between the arguments of Latin American pedagogues in whom we trust to strengthen democracies and the Eurocentric heritage received. We think of a cartography that helps to deconstruct technical rationality and move towards a deep understanding of the world based on our own and shared narratives that dialogue by building/reconstructing an ecology of knowledge that makes room for all of us.

### **Keywords**

didactics; narrative; Latin American pedagogies; decolonize

Fecha de Recepción: 18/10/2023

Fecha de Aceptación: 22/11/2023

## ***Cartografiar la formación: el lugar de la enseñanza***

### **Introducción**

Nos centramos en este escrito en recuperar dimensiones y hallazgos de la tarea investigativa que llevamos adelante al interior de un plan de estudio innovador en la Facultad de Cs Humanas -sede Santa Rosa- UNLPam, y que incorpora al Campo de las Prácticas como componente práctico del currículo y como proceso en el cual converge el saber profesional en el contexto de la Formación docente inicial. Se imprime al plan una mirada política crítica al entender la formación en situaciones reales, complejas, inciertas, que tiende reducir fragmentaciones y que generen conocimiento profesional de docentes -aquel construido a partir de las prácticas. Etnografiar este proceso formativo con estudiantes que cursan 9 profesorado de las Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y de la Facultad de Ciencias Humanas se sostiene a través de una investigación en acción. Desde ese encuadre e integrando equipo desde el campo y desde la cátedra didáctica nudos de ese itinerario que se planifica al poner en valor el sentido construido a favor de una enseñanza orientada en el potente mandato de pedagogos latinoamericanos tejiendo una trama de relaciones que necesitamos sea propia, local, sentida, teopracticada, fundamentalmente política.

Esa cartografía de la enseñanza nos encuentra hilvanado teorías y prácticas desde el campo de la práctica enhebrado contextos (Di Franco, 2019), prácticas, docencia, investigación y extensión en el trabajo con militantes sociales y quienes ya se han graduado (Di Franco y Alfageme Balza, 2022); deconstruyendo monoculturas hegemónicas a partir de propuestas de enseñanza transversalizada en ESI y DDHH, siempre ubicando a las personas en formación como fundante de este sentido epistémico de la enseñanza: enseñamos con/para/desde otros. La didáctica tiene por sentido la enseñanza contextualizada a favor de personas para que podamos vivir mejor (Di Franco y Parenzuela, 2023)

La enseñanza desde y para las personas tiene en las biografías el “desde donde” se construye el saber; esas concepciones personales que son comunitarias e individuales a la vez constituyen el punto de partida en la formación. Saberes disponibles, ideas construidas, sentidos sin beneficio de inventario están vívidos en el relato. Esta narrativa tiene coordenadas geopolíticas en nuestro contexto y biográfico-académicas en nuestras propias historias.

### **Una mirada a las pedagogías del sur**

Las ideas pedagógicas de nuestros maestros latinoamericanos, José Martí, Simón Rodríguez, Saul Taborda, Paulo Freire, sostendrán de múltiples y variadas formas la relación intrínseca, entrañable entre la educación y la vida. José Martí (1853-1895) comenzó a trabajar por la Independencia de su patria de manera combativa a la par de su

ternura dando origen a una publicación mensual de recreo e instrucción dedicada a los niños de América denominada *La edad de oro*. La belleza poética de Martí reflejada en *Tres héroes* (en el que cuenta sobre la vida de Bolívar, Hidalgo y San Martín), *Dos milagros*, *Meñique*, *El camarón encantado*, las adaptaciones de *La Ilíada*, entre otros, reflejan el modo en el que se dirigía a los niños, destinatarios de sus obras con el propósito de que

los niños americanos sepan cómo se vivía y cómo se vive hoy en América y en las demás tierras; y cómo se hacen tantas cosas de cristal y de hierro, y las máquinas de vapor y los puentes colgantes y la luz eléctrica; para que cuando un niño vea una piedra de color sepa por qué tiene colores la piedra. [...] Para los niños trabajamos porque son los que saben querer, porque los niños son la esperanza del mundo. (en Nassif, 1993, II, 1207-1208)

Si bien *La edad de oro* dejó de publicarse en 1889, la ternura militante del pedagogo no se detuvo, y si las infancias habían sido su objeto, ahora le abre paso a los humildes. Martí se convirtió en el impulsor de La liga de instrucción, de Nueva York, para los obreros cubanos y puertorriqueños y retomó la docencia como profesor de Español en el Central High School. Así, sin detenerse en su lucha por la libertad de Cuba transcurrió su vida entre los años convulsivos de 1890 a 1895 y el 19 de mayo de ese año, muere defendiendo a su patria, en la batalla de la Boca de Dos Ríos. Para Martí, América era la verdadera aula para el ejercicio del magisterio.

### **Su legado para pensar la enseñanza**

Insistimos en recuperar la voz y vida de José Martí al aula de Didáctica porque una de las definiciones de educación que ofrece Martí es la que entiende a “la educación como la habilitación de los hombres para obtener con desahogo y honradez los medios indispensables de vida en el tiempo en que existen, sin trabajar, por eso, las aspiraciones delicadas, superiores y espirituales de la mejor parte del ser humano” (en Nassif, 1993, II, 495). Construir para, desde y con el estudiantado algunas claves que (nos) permitan comprender las realidades locales, las problemáticas que van investigando e hilvanando en cada subgrupo implica poner en circulación herramientas y estrategias de pensamiento situadas en un tiempo y espacio determinado que desentrañen las relaciones de poder que se ocultan y (nos) dominan. Es precisamente este lugar en el que la didáctica desde su dimensión ética y epistemológica cobija, acompaña y abraza al estudiantado hacia un lugar (otro) en el que la producción del conocimiento brega por mayor justicia.

Continúa Martí: “Educar es depositar en el hombre toda la obra humana que le ha precedido; es hacer a cada hombre resumen el mundo viviente, [...] ponerlo al nivel de su tiempo[...] prepararlo para la vida” (en Nassif, 1993, II, 507) Educar es dar al hombre las llaves del mundo, que son la independencia y el amor.

Estas definiciones permiten reconocer que la educación es preparación para la vida considerando la espiritualidad y la conformación del hombre en su tiempo. Esta idea constituye la fuerza del pensamiento del pedagogo cubano: “... es criminal el divorcio entre la educación que se recibe en una época y la época misma” (Martí, 1953, vol. II:507, en

Nassif, 1993). La importancia del tiempo en la que uno vive, esta conciencia histórica que atraviesa toda su concepción pedagógica marca uno de los legados fundamentales.

El amor es también la base sobre la que cimienta la educación, considera que la pedagogía es un acto creador, por ello, su insistencia en establecer maestros “misioneros”, capaces de ternura y de ciencia, maestros ambulantes que sean “dialogantes”. La educación es una constante creación y el maestro es, para Martí el principal actor de ese acto creador. Así lo expresó en el ensayo Guatemala escrito a finales de 1877: “Yo llegué meses hace a un pueblo hermoso: llegué pobre, desconocido y triste. Sin perturbar mi decoro, sin doblegar mi fiereza, el pueblo aquel, sincero, generoso, ha dado abrigo al peregrino humilde: lo hizo maestro, que es hacerlo creador” (II, 205). La educación es un crecimiento desde adentro que comienza con la vida y acaba solo con la muerte.

Para Martí, la educación popular era la única forma de llegar a una democracia. Esta idea consolidada a mediados del siglo XX, ya era planteada por el patriota como una educación destinada más que a la clase pobre, a todas las clases de la Nación, que es lo mismo que todo el pueblo. En ningún caso su propuesta pedagógica implica una homogeneidad cultural, un deseo de que América Latina se uniforme con un pensamiento común fundado en una generalización o universalización de los valores industriales. Por el contrario, en la medida en que los niños pueden ser más cubanos, más guatemaltecos, más venezolanos, más mexicanos son más universales, y esa interacción entre pertenencias locales y cosmopolitas le imprimen un carácter integrador entre la ciencia y la espiritualidad.

La potencialidad de su obra, por ejemplo, en el libro “Nuestra América” (publicado en 1891) se relaciona con su afán por descolonizar la mente de los latinoamericanos en términos de asumir las tradiciones que lo [nos] han colonizado bajo el dominio español. Martí reconoce el mestizaje, visibiliza grupos olvidados y/o negados como las infancias, los trabajadores, campesinos, negros. Lucha y desarrolla ideas en torno a una educación campesina. En su texto “Una escuela de artes y oficios en Honduras” propone la enseñanza de la agricultura no en escuelas técnicas sino en estaciones de cultivo,

donde no se describan las partes del arado sino delante de él y manejándolo; y no se explique en fórmula sobre la pizarra la composición de los terrenos, sino en las capas mismas de la tierra; y no se entibie la atención de los alumnos con meras reglas técnicas de cultivo rígidas como las letras de plomo con que se han impreso, sino que se los entretenga con las curiosidades, deseos, sorpresas y experiencias, que son sabroso pago y animado premio de los que se dedican por sí mismos a la agricultura (Martí, 1982: 172).

Sus afirmaciones: “Saber leer es saber andar. Saber escribir es saber ascender” o aquella idea de que “Hombres recogerá quien siembra escuelas” (en Núñez Rodríguez, M., 2019: 288) fueron útiles en Guatemala, Centroamérica, pero también el Caribe y el resto del continente latinoamericano. Martí nos mueve a forjar desde la enseñanza maestros pensantes, libres, transformadores, políticos, que busquen la curiosidad de las infancias, trabajadores, campesinos, negros, mujeres y desde la experiencia más viva y real se construya una ciencia que contribuya con la justicia y la independencia.

Es desde estos posicionamientos que invitamos al estudiantado a investigar desde registros (auto)biográficos y (auto)etnográficos las huellas de pensadores latinoamericanos para desnaturalizar la colonialidad de nuestro pensamiento hoy. Narrar la biografía escolar, registrar el proceso de ayudantías en las escuelas, escribir las sensaciones, emociones, ideas, deseos que se despiertan en cada clase son formas que permiten develar los vestigios que nos siguen atravesando.

### **Interculturalidad, descolonialidad y praxis. Urgencias en ayudantías y propuestas de enseñanza**

Desde estos nudos centrales cuestionamos, debatimos, reflexionamos, acerca de la enseñanza, del conocimiento a construir, el conocimiento escolar y la práctica educativa dialógica. Nos comprometemos en entender a la enseñanza como modos de resistencia a ese neoliberalismo nos adormece como señala Freire. Por eso entendemos a la enseñanza en el centro de un sistema sociopolítico donde las personas nos apropiamos de saberes para comprender y discutir el territorio que habitamos y significamos: ese saber leer y escribir martianos; la lectura del mundo y la lectura de la palabra de Freire en un diálogo en el que nos reconozcamos y nos valoremos en la diferencia, de ese modo pensarnos en una interculturalidad que cuestiona la multiculturalidad ingenua al avanzar en la denuncia sobre el carácter conflictivo de esas relaciones, entendiendo a la cultura como una arena de lucha por el control de la producción de verdades y la hegemonía política y cultural. Walsh diría que el capitalismo global hace uso de la multiculturalidad para neutralizarla y finalmente vaciarla de significado. De esta manera, el reconocimiento y respeto por la diversidad lejos de ser una propuesta multicultural, se transforma en dominación. Consecuentemente, se convierte en una herramienta de control manteniendo los modelos económicos neoliberales de acumulación capitalista, ahora haciendo “incluir” los grupos históricamente excluidos a su interior. En cada paso que pensamos la enseñanza, la formación de docente y el mandato oficial de la inclusión buscamos tener en claro que representa

procesos dinámicos y de doble a múltiple dirección, repletos de creación y de tensión y siempre en construcción; procesos enraizados en las brechas culturales reales y actuales, brechas caracterizadas por asuntos de poder y por las grandes desigualdades sociales, políticas y económicas que no nos permiten relacionarnos equitativamente, y procesos que pretenden desarrollar solidaridades y responsabilidades compartidas. Ese es el reto más grande de la interculturalidad (Walsh, 2009: 47)

Necesitamos que las voces que ponemos a circular nos permitan comprender esos mundos, cuestionar las miradas eurocéntricas heredadas, desfeticizarlos, descolonizarlos, despatriarcalizarlos. Analizamos estas dimensiones en el transcurso de las ayudantías en las escuelas secundarias y desde donde llevan adelante sus registros autoetnográficos. Nos preguntamos por la escuela y la universidad en la producción, distribución y consumo del contenido escolar y en particular por la circulación hegemónica que produce ausencias.

Boaventura de Sousa Santos (2009) nos recuerda la importancia de producir realidad y de reconocer interseccionalmente relaciones de clase, género, raza, nación, edad. En este contexto, producimos materiales alternativos a los materiales curriculares ‘oficiales’ diseñando propuestas transversalizadas en DDHH y ESI. Situaciones locales, presentes, contemporáneas, situadas, para poder producir saberes, con un fuerte manejo de las leyes disponibles para conocer, amparar y generar nuevos derechos.

Las situaciones problemáticas que inician las propuestas de enseñanza se narran como voces propias. Se pone en suspenso la abstracción de matemática, física, química, alejadas de la realidad de cada estudiante; incomprendible de esa manera; se tensiona una biología que mantiene una corporalidad descriptiva, biologicista, donde estructura y función no se contextualizan; se cuestiona una enseñanza de inglés que replica imágenes globalizadas, hegemónicas, sin discutir el sentido de una lengua extranjera, se conflictúan saberes que así ofrecidos replican ciencias con epistemes impuestas que niegan las propias. Nos alienta Carina Bidaseca al señalar que “[e]n la actual división internacional del trabajo intelectual, el Sur se resiste a seguir ocupando el lugar del informante nativo. El Sur produce teoría y praxis. Necesitamos generar nuestra propia investigación con esta producción para cercar perspectivas extractivistas” (2011: 25).

Nuestra investigación nos sitúa en el propio territorio escolar. El conjunto de estudiantes se está desempeñando como ayudantes de docentes de escuelas secundarias durante toda la cursada. El territorio escolar les impacta, asombra, duele. En la mayoría de los casos es la primera vez en su formación que transitan este tiempo en el territorio. Otra herencia recibida: primero toda la teoría y luego, casi sobre el último tramo de la formación vamos a la escuela. Racionalidad técnica en acción. Discutimos desde el 2009 esta lógica y se ha avanzado en la facultad buscando articular concepciones de teorías y de prácticas, pero los acuerdos son discursivos no praxiológicos. En estas distancias, la pandemia y la distancia legal y sanitaria impuesta, profundizaron efectos.

Las propuestas de enseñanza nacen de las realidades escolares y en la mayoría de los casos dan cuenta de etnografías multisituadas. Vidas y voces, algunas propias, otras y cercanas para abandonar las prescripciones editoriales y retomar la posibilidad de ser intérpretes críticas de la realidad acercándonos más aún a lo que creemos podría comprenderse como el “nudo epistemológico” de los discursos hegemónicos vigentes y que también habilitaría -si es que se lo desocultan y explicitan sus relaciones constituyentes- otras posibilidades transformativas.

### **Teoría Narrativa: historias dependientes, mínimas, zigzagueantes...**

En cada uno de nosotros hay historias que son tan válidas como las que se escriben en los libros. Historias de vida, relatos que guardamos en nuestro interior y que esperan que alguien las convoque para comenzar a circular. Aprendemos a narrar de una manera inconsciente, no deliberada por el intercambio que tenemos en la sociedad. Así, en las reuniones entre amistades, encuentros con gente vecina, almuerzos familiares, el relato ocupa un lugar predominante. Relatamos chistes, noticias, anécdotas, fábulas, cuentos;

siempre en nuestra cotidianidad nos alimentamos de historias que hemos escuchado, que hemos leído o que hemos visto. Todas estas historias conforman aspectos fundantes en el desarrollo de nuestra subjetividad. En las narraciones hablamos de hechos concretos y específicos, teniendo en cuenta la dimensión espacial y temporal y ponemos en evidencia, además la intención que motiva las acciones. Ante cualquier pregunta, si uno se acuerda y la puede reproducir, surge una historia. Por ello, cuando hay una narración de tipo literaria, alguien cuenta, alguien narra a través del relato, nos acercamos a la realidad en función de la relación que establecemos con esa realidad. Lo que importa no es lo que uno vive sino cómo lo cuenta. En este sentido, la narración es el modo en que nos vinculamos con lo social pero también con el mundo subjetivo y con el mundo intersubjetivo. Es un mundo que se aprecia desde los sentimientos, las intenciones, las creencias, la imaginación y los juegos del lenguaje. Cuando alguien cuenta una historia a alguien implica la elección de una retórica particular (punto de vista, la voz, la modalidad del discurso, la temporalidad) en la que hay que contemplar los pactos narrativos que fijan las relaciones con aquellos que escuchan o leen la historia.

La potencialidad que encierra la teoría narrativa en la enseñanza puede observarse en la riqueza del encuentro de cada sujeto con su propia historia y modo de relatar-se. La narrativa es una práctica para la co-producción, para la invención colectiva y social. Las producciones solicitadas a los estudiantes condensan un valor inconmensurable en tanto contienen una fuerza que contiene y posibilita la transformación de sí mismo y del otro-nosotros. Los aspectos históricos, contextuales, psicológicos, sociológicos, políticos presentes en el relato develan aspectos inconscientes, estéticas originales y auténticas que contribuyen con la producción de un conocimiento propio, descolonizado.

El lenguaje es la herramienta más poderosa que tenemos para organizar la experiencia y, en realidad, para constituir realidades (Bruner, 1986). En consecuencia, al trabajar las narrativas docentes trabajamos la clasificación de la realidad de un modo diferente a la que propone el pensamiento positivista. La narración implica un modo de conocer, un modo de mencionar sucesos y al hacerlo requiere de una subdivisión particular dando lugar al concepto de *género*. Entendido como una forma particular de estructurar y ordenar el relato. De esta manera, el autor plantea o reconoce dos modos de pensamiento en el sentido en que “cada modalidad brinda modos característicos de ordenar la experiencia, de construir realidad” (Bruner, 1986: 23). Estas dos maneras de funcionamiento cognitivo, tienen principios propios y se diferencian fundamentalmente en sus procesos de verificación. Una modalidad es la paradigmática o lógico-matemática y, la otra, la que nos interesa como equipo de cátedra, la narrativa.

Proponemos la narrativa porque es la perspectiva que ofrece coordenadas históricas, contingentes, materiales; y en la que los conceptos aislados cobran sentido cuando los introducimos de manera narrativa permitiendo dar sentido a la realidad en la cual nos involucramos en tanto ponemos cuestiones del orden subjetivo; a diferencia del pensamiento lógico heredado del positivismo que prescinde del contexto y se interesa por enunciar leyes universales válidas en todo tiempo y espacio. Es decir, las estructuras



clasificadoras de la ciencia prescinden de la condición contextual. Esta forma de abordaje de la realidad proviene de los métodos utilizados por la ciencia clásica, que ha necesitado tomar cada elemento como objeto de estudio, para luego analizarlo y posteriormente clasificarlo dentro de un conjunto mayor de elementos similares, lo que implica un modo de conocimiento que pone distancia con los objetos.

Construir un espacio académico en el que se entran las voces y las vidas mismas de quienes participan(mos) cuando partimos, recuperamos y valoramos las ideas previas y los saberes de los que cada grupo dispone es comenzar con un gesto de justicia curricular en tanto se forja un espacio que oficia de continente y anima al riesgo y a la aventura que significa aprender en un marco de respeto y construcción colectiva del conocimiento.

### **Para seguir pensando y actuando**

En este escrito, nos propusimos visibilizar las permanentes fracturas que nos genera la enseñanza en la universidad, las tensiones entre los modos de pensar/nos y las concepciones (de enseñanza, de aprendizaje, de ciencia, de saberes recibidos) en las que estamos formadas; entre los argumentos latinoamericanos en los que confiamos para fortalecer democracias y la herencia recibida. Pensamos en una cartografía ayude a deconstruir un plan de estudios que no abandona la racionalidad técnica, de una enseñanza por parte de quienes tienen la experticia y ofrecen saberes a quienes se forman; a desandar ese triángulo didáctico -explicación de una ciencia eurocentrada- que queremos mudar por una comprensión profunda de mundo y voces que dialogan al construir/reconstruir valores, una ecología de saberes que nos haga lugar a todas las personas.

### **Bibliografía**

- De Sousa Santos, B. (2009). "La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes". En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (encuentros en Buenos Aires). CLACSO
- Bidaseca, C. (2011). "Habitar todas las subalternidades. Políticas de representación del subalterno o desde dónde leer el mundo contemporáneo". *Nuevo Topo Revista de Historia y Pensamiento Crítico*. Buenos Aires; 40 – 55.
- Bruner, J. (1986) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Di Franco, M.G. (2019). *El campo de las Prácticas en el Profesorado en Geografía*. FCH, UNLPam.
- Di Franco, M. G. y Alfageme Balza, V. (2022) *Pensar, desear, sentir, hacer. Educándonos en DDHH y ESI*. Edulpam.
- Di Franco, M. G. y Parenzuela, N. (2023) "Mapeamientos reflexivos en torno al campo de la didáctica". En *Revista Praxis educativa*, Vol. 27 No 1, pp. 1-12
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Paidós.

- Martí, J. (1891). "Nuestra América". *Revista Ilustrada de Nueva York*, Estados Unidos (10 de enero de 1891), y en *El Partido Liberal*, México, (30 de enero de 1891).
- Martí, José (1980). "Una escuela de artes y oficios" en Honduras en *Nuestra América*. Losada.
- Nassif, R. (1993) José Martí (1853-1895) "Perspectiva": *Revista trimestral de educación comparada*. UNESCO, Oficina Internacional de Educación, vol. XXIII, n° 3-4. pág. 808-821
- Núñez Rodríguez, M. (2019) *Nueva edición del ensayo Guatemala (Editorial Cultura, 2018) de José Martí*. Instituto de Estudios Latinoamericanos 2021.  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/tdna/article/view/15167>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.