



MISCELÁNEOS | DIVERSOS

Fermentario V. 15, N° 2 (2021)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República. www.fhuce.edu.uy

Faculdade de Educação, UNICAMP. www.fe.unicamp.br

Pandemia, educación y tecnología: ¿Qué educación para estos tiempos de cambios sin precedentes?

Pandemia, educação e tecnologia: que educação para esses tempos de mudanças sem precedentes?

Pandemic, education and technology: What education for these times of unprecedented change?

Gabriela López Massa¹
(<https://orcid.org/0000-0003-1282-8553>)

DOI: <https://doi.org/10.47965/fermen.15.2.16>

Recibido: 02/06/2021

Aceptado: 27/07/2021

Resumen

La experiencia educativa 2020 —pensada en su origen como un anexo de mi tesis de maestría en la Uclaeh (2019): Didáctica de la Educación Superior— definitivamente trasladó el foco desde mi bagaje de conocimientos didácticos a compartir, hacia la producción que los alumnos realizaron en medio de la pandemia. Los textos producidos por estudiantes (150) no solo presentan rigor filosófico y novedad, sino que partieron de sentires narrados previamente en medio de la incertidumbre en la que navegábamos y se transforman en el motivo de este artículo. La pregunta *¿qué educación para estos*

¹ Docente de didáctica de la filosofía en el Instituto de Profesores de Artigas

tiempos de cambios sin precedentes?, fue acompañada de una selección de textos que la problematizan, con especial foco en la relación Eros-Logos. Cabe señalar que el proceso se desarrolló en forma virtual, por lo que debimos pensar en dispositivos didácticos virtuales que nos permitieran seguir encontrando-nos e implementarlos. Por esto, discutir el lugar de la tecnología hoy cobró un lugar de privilegio.

Palabras clave: pandemia, educación y tecnología, sentires y pensares.

Resumo

A experiência educacional de 2020 - originalmente pensada como um anexo à minha dissertação de mestrado na Uclaeh (2019): Didática do Ensino Superior - definitivamente mudou o foco da minha bagagem de conhecimento didático para compartilhar, para a produção que os alunos realizaram no meio do pandemia. Os textos produzidos pelos alunos (150) não apresentam apenas rigor filosófico e novidade, mas partem de sentimentos previamente narrados em meio à incerteza pela qual navegávamos e se tornam o motivo deste artigo. A questão: *que educação para estes tempos de mudança sem precedentes?*, foi acompanhado por uma seleção de textos que o problematizam, focalizando especialmente a relação Eros - Logos. Deve-se destacar que o processo foi realizado virtualmente, então tivemos que pensar em dispositivos de ensino virtuais que nos permitissem continuar a encontrá-los e implementá-los. Por isso, discutir o lugar da tecnologia hoje assumiu um lugar privilegiado.

Palavras-chave: pandemia, educação e tecnologia, sentimentos e pensamentos.

Abstract

The 2020 educational experience —originally thought as an annex to my master's thesis at the Uclaeh (2019): Higher Education Didactics— definitely shifted the focus from my baggage of didactic knowledge to share towards the production that the students made in the middle of the pandemic. The texts produced by students (150) not only present philosophical rigor and novelty, but also started from feelings previously narrated in the midst of the uncertainty in which we were navigating and become the reason for this article. The question, *what education for this society of unprecedented changes?* It was accompanied by a selection of texts that problematize, focusing especially on the relationship Eros – Logos. It should be noted that the process was carried out virtually, so we had to think of virtual teaching devices that would allow us to continue to find and implement them. For this reason, discussing the place of technology today took on a privileged place.

Keywords: pandemic, education and technology, feelings and thoughts.

Introducción

Se ha compartido mucho en relación con la *palabra del experto* y la pandemia. Este artículo es una invitación a pensar con «textos producidos por estudiantes de formación docente» que aportan novedad, sentires y pensares en el mismo año que la pandemia mundial de covid-19 nos toma por sorpresa el 13 de marzo.

A lo largo del proceso produjeron textos en tres oportunidades, pero haré foco en la producción final, la cual tenía como consigna *¿Qué educación para estos tiempos de cambios sin precedentes?* En el trabajo final, los estudiantes supieron dialogar con filósofos y pensadores comprometidos en pensar nuestro presente, y esto es lo que quiero destacar, lo hicieron partiendo de *sentires* previamente narrados. *¿Estos textos teñidos de «sentir» siguen siendo filosóficos?*

Es importante destacar que antes los estudiantes debieron apropiarse de la sintaxis del pensar filosófico visto como pensar problematizador (pregunta y diálogo filosófico), argumentación y conceptualización. Como es importante también destacar que a partir del 13 de marzo y hasta finalizar el año nuestra aula fue virtual. Hay un recorrido didáctico que acompaña el proceso que se pone a disposición aportando la bibliografía y las propuestas realizadas, para quien se sienta invitado a recorrer estos caminos.

De fondo y como supuesto de este proceso compartido está el posicionamiento epistemológico del docente y del estudiante frente al conocimiento y su enseñanza; esto es, una invitación a pensar que tiene por finalidad la irrupción del pensamiento del otro y no la mera reproducción del *status quo* imperante, interpelación. Desde esta mirada los sujetos dejan de ser meros objetos de reproducción para constituirse en sujetos.

Primer eje de reflexión a problematizar: epistemología y educación

Comenzaba el año lectivo 2020 en Magisterio y en el primer encuentro con los estudiantes —primer y único encuentro presencial— a modo de introducción a la asignatura «Epistemología», formulé algunas preguntas con el fin de invitar a pensar a partir de saberes previos:

- ¿Qué significa educación?
- ¿Para qué educación?

Preguntas que derivaron en otras del orden de:

- ¿Qué significa enseñar?; ¿qué significa aprender?
- ¿Para qué?

Se constata, al igual que años anteriores (investigación 2011-2017 presentada como fundamento de la tesis de maestría en la Uclaeh, 2019), un posicionamiento acrítico de los estudiantes frente al conocimiento y su enseñanza al comienzo de la carrera; prima la idea de que enseñar y aprender significan transmitir y reproducir conocimientos. Este posicionamiento epistemológico frente al conocimiento y su enseñanza se da a pesar del esfuerzo del colectivo docente; de acuerdo, entonces, a esa mirada que venimos de plantear, la finalidad, el para qué de la educación consistiría en reproducir el statu quo imperante, es decir, el estado original de las cosas tal como lo plantea Cerletti y Kohan (1996), lo que no permitiría una transformación de los sujetos (a pesar de su deseo de saber), que quedan limitados a meros objetos de reproducción.

En esa primera clase quedó planteada una nueva pregunta a ser retomada una vez concluida la problematización propuesta: *¿Es esta la única mirada posible?*

Las preguntas estaban dirigidas a problematizar y relacionar los conceptos de *educación y epistemología* tanto por medio de la indagación de supuestos subyacentes como de la reflexión a partir de sus tensiones. Se buscaría explicitar los modelos educativos para, una vez planteado un problema, poder investigar. En realidad, el problema de fondo ya había quedado perfilado: plantear el conocimiento como un problema epistemológico para el futuro docente.

Pero no hubo una segunda clase presencial; la pandemia mundial del covid-19 se instala en nuestro país el 13 de marzo y provoca un giro inesperado que nos interpela radicalmente. El aula pasó a ser la plataforma CREA 2 hasta el último día de clase... Sin abandonar el camino ya iniciado y ahondando en él, comenzamos la problematización. Se sugirió para este desafío:

1. La lectura completa de *El maestro ignorante* (Rancière, 2007), específicamente el capítulo 1 que sería el texto para el primer parcial.

Inicialmente, se plantearon las siguientes preguntas:

- ¿Qué significa *maestro ignorante*?
- ¿Qué significa *emancipación*?

2. Trabajar el texto de Walter Kohan, *El maestro inventor Simón Rodríguez* (Kohan, 2016) a raíz de la pregunta formulada por una estudiante, que transcribo: «¿Un alumno emancipado puede enseñarle a un maestro explicador y lograr emanciparlo?». Se enfatizó la lectura de los capítulos «La historia de Thomas» y «Ensayar la escuela».

Las preguntas en esta oportunidad serían:

- ¿Qué significa *maestro inventor*?
- ¿Por qué y para qué inventar?

3. Se propone el capítulo VI de *El profesor artesano* (Larrosa, 2019), con las siguientes preguntas a considerar:

- ¿Es posible pensar la educación desde la propuesta de Larrosa?
- ¿Para qué?

La problematización de la educación a partir del primer eje de reflexión se propone mostrar que las respuestas que demos a *¿qué significa educación?* y *¿para qué educación?*, dependerán del posicionamiento epistemológico que decidamos tener frente al conocimiento y su enseñanza.

Pararse en una actitud crítica, lejos de apuntar a reproducir conocimientos perpetuando el estado original de las cosas —el *statu quo* imperante cuando hablamos de educar—, provoca la interpelación y una posible transformación. Esto implica nada más ni nada menos que invitar a pensar, tal como sostiene Cerletti (1996). Desde este posicionamiento intentamos, como ya hemos dicho, identificar supuestos subyacentes invisibilizados y naturalizados que navegan en la tradición a través del tiempo y obturan todo intento de transformación.

Como es de rigor, fuimos trabajando y poniendo en juego (para su apropiación por parte de los estudiantes) la sintaxis del pensar filosófico concebido como un pensar problematizador: problematización filosófica (pregunta y diálogo-discusión filosófica), conceptualización y argumentación. Pusimos especial énfasis en la pregunta filosófica y en la conceptualización; para ello trabajamos los conceptos de *pensar, saber, enseñar, aprender, problema, diálogo-discusión filosófica, pregunta filosófica*, además de los conceptos de *infancia e ignorancia* y su relación con la educación. Esta problematización sobre *¿qué significa educación?* y *¿para qué educación?*, la plasmamos en un primer parcial sobre el texto de Rancière.

Propuesta del primer parcial²

1. Plantear *un problema* que presente Rancière en el Cap. 1 de *El maestro ignorante* a través de *una pregunta filosófica*.
2. Justificar o *dar razones* que justifiquen la elección (no olvidar que los problemas filosóficos son problemas conceptuales).

² Se incluyó bibliografía complementaria para el parcial que luce al final de este artículo como *Bibliografía complementaria para el primer parcial*

3. Identificar *la tesis* del autor (la afirmación más fuerte) con la cual responde a la pregunta formulada.
4. Identificar la *línea argumental del autor*, es decir los argumentos con los cuales defiende su tesis.
5. Pensar respuestas personales, *creativas y originales* a la pregunta formulada a Rancière (1 y 2), con quien no necesariamente hay que coincidir, argumentando sus respuestas. Valerse para la realización del parcial de la propedéutica filosófica ya trabajada.

Los estudiantes logran producir textos originales y novedosos (ítem 5 del parcial), con rigor filosófico; así como apropiarse y utilizar bien la propedéutica filosófica. Esto de producir texto con rigor filosófico también lo habíamos logrado en el 2019 en la Maestría en Didáctica Superior en la Uclaeh. ¡Pero dimos un paso más! el primer eje de reflexión se resignifica necesariamente y abre nuevos horizontes a ser interpelados «en y desde» la pandemia.

Segundo eje de reflexión: pandemia, educación y tecnología

La pregunta que nos planteamos ahora será: *¿Qué educación para estos tiempos de cambios sin precedentes?*

El aula presencial se convierte en un aula virtual en algunas de las plataformas propuestas para ello; en nuestro caso, CREA 2. La tecnología se ubica entonces en el centro, en el foco de las reflexiones no solo educativas. Como la sociedad enfrenta cambios sin precedentes, la experiencia educativa también se ve inmersa en ellos; solo resta sentir y pensar. La expresión *cambios sin precedentes en la educación* es la que pretendemos indagar por una infinidad de razones, algunas de ellas posibles de explicitar:

1. La irrupción de una pandemia mundial que, más allá de las calamidades que acarrea, nos da la posibilidad de repensar en profundidad la educación.
2. Abarca todos los aspectos de la subjetividad; el concepto mismo de vida, de sociedad, de *normalidad*, de educación, de otredad y sus posibles sentidos.
3. Somos testigos presenciales de un acontecimiento históricos sin precedentes. Se ha escrito y leído ya mucho sobre la pandemia y su relación con la educación, pero más desde la mirada del experto.
4. Es un acontecimiento de tal significación que no documentarlo dejaría ocultas las voces de quienes son protagonistas de esta experiencia de largos, larguísimos meses de cambios sin precedentes.

5. Es una experiencia que pone en juego el sentir, razón por la que la narrativa como dispositivo de investigación, como texto pedagógico a ser reflexionado, cobra un lugar privilegiado.
6. Las narrativas (en este caso de 150 estudiantes de formación docente) son en sí mismas materia de investigación dentro del modelo interpretativo, y son a la vez voces a ser escuchadas.
7. Quienes produjeron textos fueron, justamente, estudiantes y producir textos aunando sentires y pensares significa aportar novedad. Por ello es, quizá, el para qué de este proceso tan complejo como enriquecedor que acordamos atravesar en colectivo y decidimos compartir.
8. Era el momento de despertar sentires y alzar las voces con respecto a lo que se estaba viviendo: una pandemia mundial. ¡Narrativas! Esa fue la respuesta. El Logos sin Eros deja fuera la vida.

Valorando el proceso desde una perspectiva didáctica, y apuntando entonces a esa producción final, podríamos diferenciar algunas etapas que se fueron sucediendo.

A. Narrativas. Pandemia: sentires y pensares

El primer paso que dimos para familiarizarnos con las narrativas fue compartir con dos colegas (especializadas en narrativas) del Programa Noveles Educadores de Uruguay, en un evento titulado «Narrativa autobiográfica pedagógica: una forma de ponernos en primera persona», enmarcado en la convocatoria «Noveles en primera persona. Relatos en tiempos de excepcionalidad», un encuentro que se realizó por Zoom el 28 de agosto³.

Esta fue, sin duda alguna, una experiencia muy enriquecedora. Debíamos producir nuestros propios relatos y continuar con lo que nos habíamos propuesto: sentir y pensar... Desarrollaron entonces una narrativa en relación con la pandemia. Se les pedía detenerse a la hora de elegir el nudo conflictivo (eso que quiero decir) y explicitarlo cuidadosamente.

Criterios para la creación de la narrativa

- Individual, si lo que se deseaba era narrar su *sentir de vida cotidiano* frente a la pandemia (1).
- Grupal (máximo 3 personas), si las narrativas se centraban en la relación educación-pandemia; en este caso, la construcción de un texto pedagógico para ser posteriormente discutido (2).

³ <http://novelesuruguay.cfe.edu.uy/index.php/actividades/57-tercer-espacio-de-mediacion-profesional-2021>

La bibliografía para trabajar las narrativas fue elegida y trabajada de acuerdo también a los criterios expuestos. Está disponible al final del artículo como «Bibliografía de narrativas-investigación» y «Bibliografía de narrativas como texto pedagógico».

Compartimos uno de aquellos 150 potentes relatos

En este caso, la narrativa de Lorena relata que leer estos textos resulta más elocuente de lo que podríamos describir en un análisis a partir de ellos:

¿En dónde está mi escuela?

El extranjero es el de afuera, el que viene, el que no era el anfitrión y al aceptar la invitación del anfitrión se convierte de golpe en su propio anfitrión, en anfitrión del anfitrión. Llega de afuera para ser educado, toma la palabra e invita a educarse al que estaba esperándolo. Eso es lo que hace Thomas con Simón Rodríguez.

Néstor Kohan

Cuando era niña y hasta entrada la adolescencia, quería ser doctora; pero hace unos años, supe que la escuela era mi lugar favorito e intenté no desprendérmele y siempre busqué la manera de andar vinculada con la educación, así que decidí dedicar mi vida a ello, pero aún no decido si me gusta más que me llamen a lista o ser yo quien llame.

De donde vengo se le dice «colegio» a los lugares en donde se paga por estudiar y también a los que no; pero en este país entendí la diferencia entre las dos palabras y lo aprendí sin pagar, pero no gratis. El precio de aprender acá, lo pago todos los días (entre marzo y octubre) a la nueva sociedad en la que intento insertarme, pero también a mi cuerpo y a mi conciencia, porque me perdí del camino para ir a mi lugar favorito, ya no sé en dónde está y, como todo lo que no se frecuenta, se olvida.

Llevo varias tardes en las que al salir de mi escuela de práctica me pregunto si tanto esfuerzo, a mi edad y con esta estrechez económica, me va a representar algo... ¿Y si mejor opto por abrazarme a la mayor cantidad de horas en el trabajo para asegurarme de tener siempre unos pesos de reserva cada mes, en lugar de pasar tantas horas estudiando?

Pero realmente ¿lo que me pesa es estudiar?, o me pesa de verdad estudiar hoy, ¿cuándo? ¿Siendo adulta o en tiempos de pandemia? Porque el año pasado no se me pasaba esto por la cabeza y cuando era niña ¡ni pensarlo! Porque aprender cada cosa era lo que me llenaba de alegría y sentía que no sabía nada.

Estudiar acá, ¿en dónde más? Si ya no me quiero ir (¿ya no me quiero ir?).

Estudiar así, ¿cómo? Acompañada únicamente por la computadora, siendo literalmente una más en la computadora de mis docentes sin que se note la diferencia de mi llamativo acento, que a veces desvía las conversaciones, pero, sin lugar a dudas me aventajó el año pasado cada vez que comentaba algo en la clase y toda la gente me escuchaba (pudo ser por lo interesante de mis participaciones o por ser la extranjera o las dos).

Estudiar Magisterio, ¿entonces qué otra cosa? si esto es «lo que me gusta» y —en teoría— «lo único que sé».

Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo (Rancière, 2007).

Bueno, todas esas preguntas me surgen entre los dedos que cuentan, como cuando estamos restando en la clase con las niñas y los niños, los millones de silencios obligados debajo de una nube de explicaciones locales por no darme a entender lo suficiente o por preguntar demasiado sobre cualquier cosa, porque la que no entiende o no sabe soy yo.

Quedé tan sorprendida el 14 de marzo al enterarme de que no iba a salir de mi casa indefinidamente, pero al mismo tiempo me alivió considerar que tampoco tenía que encontrarme con esa nube, únicamente estaríamos mi patria en silencio, mi computadora y yo: no habría explicaciones ni incomodidades.

Se podía aprender solo y sin maestro explicador cuando se quería, o por la tensión del propio deseo o por la dificultad de la situación (Rancière, 2007).

—Y sí, ¡qué alivio! Mejor estar así, sola... Finalmente me devoro los PDF y hablo únicamente con mi compu. Eso me decía para autoconvencerme de que podía sola, hasta que pasaron semanas en las que ya ni sabía en qué lugar del mundo estaba porque ni siquiera miraba por la ventana; y si antes me había cansado de que me estuvieran diciendo todo el tiempo cómo tenía que hablar y respirar y vivir, ahora me parece que lo estaba necesitando.

—¿Mi escuela está en la tierra de mi madre? ¿Mi escuela está en la computadora de mi casa?

Mi escuela está en la feria, en el ómnibus y en la calle...

Joseph Jacotot consiguió demostrar que el método de la explicación constituye el principio mismo del sometimiento, por no decir del embrutecimiento (Corradini, 2008).

No debería resistirme más, volver a empezar implica eso mismo: ser como niña y aprender, (se supone que eso era lo que me daba alegría) yo no elegía la escuela en la que aprendía, simplemente llegaba y me dedicaba a disfrutar; cuando era niña no miraba para atrás, no extrañaba nada, porque no tenía nada y no conocía nada distinto a lo que me presentaba la gente grande, entonces así serán los locales para mí: tendrán que ser mis maestros, pero maestros emancipadores, lo decidí, odio que sean explicadores. Ya no estoy en mi tierra, soy una niña entrando a una escuela nueva con mucho miedo, únicamente necesito que mis maestros me provoquen, me motiven.

Mi escuela está en donde me enseñan a hacer escuela porque soy yo quien la hace.

Vengan acá, este lugar es suyo, más que de nadie. Ustedes tienen igual condición, fuerza y capacidad para ocupar este espacio que todos los otros. La escuela es de ustedes (Simón Rodríguez, Kohan, 2016).

Lo que interesa a Rancière es descubrir la potencialidad de todo hombre cuando se considera igual a los demás y considera a todos los hombres iguales a él (Cerletti, 2003).

Infancia, de continuo nacer, es la posibilidad de quebrar esa inercia repetitiva de lo mismo que seduce a un mundo sin nacimientos en serio. Ella simboliza la

posibilidad de una ruptura radical con la repetición de lo mismo con la repetición del estado de las cosas y de las subjetividades (Kohan, 2004).

Las palabras que el niño aprende mejor, aquellas de las que absorbe mejor el sentido, de las que se apropia mejor para su propio uso, son aquellas que aprende sin maestro explicador, con anterioridad a cualquier maestro explicador (Rancière, 2007).

B. Cada autor (estudiante) de acuerdo al nudo conflictivo que narró, debía buscar «sintonía con otra u otras narrativas» en un foro (CREA 2) pensado para ello

Los foros permiten identificar aquellos nudos conflictivos que más se repitieron, dejando ver con mayor claridad esas *sintonías* que se buscaban entre los 150 participantes:

- Injusticia social, la educación no llega a todos porque la tecnología o el acceso a ella tampoco lo hace. Esto en relación con problemas económicos acuciantes.
- Capacidad de resistir (resiliencia).
- Falta del otro en lo físico, en lo psicológico y en cuanto al pensar con otros (alteridad).
- Los sentimientos entran en juego y se explicitan: disfruté, amé, me desnudé, tristeza, alegría, angustia, preocupación, miedo, inseguridad.
- Reconocimiento de la ignorancia como punto de partida para aprender.
- Tiempos indefinidos de incertidumbre, cansancio, agotamiento.
- «Incertidumbre» como posible precursor del aprendizaje; lo que no es nuevo para la filosofía pues aprende a navegar en y desde la incertidumbre.
- El cambio educativo es posible: invitación a pensar propiciando la novedad.
- Tecnología y nuevas relaciones de poder. ¿Nuevas?
- Tecnología como medio para invitar a pensar y no como mero instrumento de reproducción del *statu quo* imperante.

Para compartir *sintonías* y *sentires* en el foro, seleccioné algunas intervenciones donde los estudiantes muestran cómo se leyeron y se identificaron con otros *sentires* y *pensares* y el valor didáctico-pedagógico que tuvo el foro para seguir pensando y sintiendo juntos:

Analía, en sintonía con la narrativa de Camila, hace foco en la educación:

Me siento en sintonía con la narrativa de la compañera Camila, comparto y fue la que elegí para trabajar en mi parcial ya que nos habla de tiempos indefinidos, de incertidumbre y cada vez más exigencias en cuanto a lo educativo, lo laboral y lo referente a la crianza, en el transcurso de la narración reflexiona y pone en tela de juicio varios aspectos de su vida en general, vínculos, alumnos y su rol actual como estudiante y futura maestra.

Por otro lado, me parece interesante compartir una cita textual de esta narrativa «la docencia es construcción inacabada, de asumir la ignorancia, de preguntas, de problemas y de un caminar juntos».

La docencia se trata de eso... de un continuo aprender.

Eliana, en sintonía con la narrativa de Daniela, hace foco en el sentir:

[...] ¿Qué tan preparados estábamos para afrontar cambiar? ¿Estábamos preparados para transformarnos?

Por último, me gustaría destacar el párrafo en donde manifiesta «Cada emoción tuvo su protagonismo en este trayecto, alegría, tristeza, angustia, preocupación...» Sin duda que cada emoción tuvo su protagonismo, las emociones nos abrazaron y nos hicieron ver que estaban ahí. ¿Cuántas veces el ritmo de vida que llevamos no nos deja percibir las? Ahora, nos tocaba sentir las, vivirlas y dejarlas fluir.

La incertidumbre aparece varias veces como en mi narrativa. Sin duda que fue, es y será parte de este proceso en la vida de cada persona.

Romina:

[...] Como han mencionado algunas compañeras, hay muchos aspectos que se entrelazan con la narrativa que escribí. Hay aspectos que se repiten y forman parte de la vida cotidiana de cada uno a través de nuestra experiencia. En este año que no nos permitió el contacto directo, leer cada uno de estos sentires y pensares, poder compartirlos nos acerca un poco. Es gratificante poder acercarnos a través de la escritura y la lectura. Gracias por ello.

Llegando al final del proceso compartido y en medio de la pandemia, «teñidos del sentir» volcado en las narrativas y habiendo ya buscado «sintonía con otros sentires y pensares» (en el foro) donde pudimos analizar e identificar los nudos conflictivos que se repetían, nos preparamos para «dialogar» con filósofos y pensadores comprometidos en pensar nuestro presente, la educación y el lugar de la tecnología a partir de la pregunta: ¿qué educación para estos tiempos de cambios sin precedente?

C. Desde esta sintonía y partiendo entonces de sentires se pedía como trabajo final (Propuesta de 2do parcial.

Comenzamos el curso con preguntas como:

- ¿Qué significa educación?
- ¿Para qué educación?

Nos toca cerrar el proceso compartido, nuevamente con preguntas:

- ¿Qué educación para estos tiempos de cambios sin precedentes?
- ¿Qué voces han de resonar en su la construcción?

1. Elegir una de las dos preguntas dependiendo de cuál sea el nudo conflictivo presente en la narrativa, en sintonía con un párrafo del texto seleccionado de algún compañero.
2. Problematicar el nudo conflictivo en diálogo con selección de textos de pensadores que se proponen en la bibliografía complementaria

Vuelvo a seleccionar un parcial para ser compartido entre los 150 realizados; la complejidad es aún mayor

Eliana:

El 12 de marzo de 2020 comencé mi año estudiantil. Con muchos miedos e incertidumbre llegué al aula para reencontrarme con una materia que durante cuatro años la abandoné, porque me ganaron los miedos. Ese año me llené de valor y decreté que este sería el año para salvar Teoría del Conocimiento y Epistemología. En aquella clase, donde se preguntó «¿qué significa educación?» y «¿para qué educación?», debo confesar que me fui llena de miedos y me sentí fuertemente interpelada. ¿Cómo no había podido responder qué es educación? Ahí comencé un proceso interno de reconstrucción de conceptos y de desaprender aquellos que no había pasado por la duda o el cuestionamiento.

Luego de esa primera clase, a los días decretaron la emergencia sanitaria y los escenarios estudiantiles cambiaron. Sin duda, un desafío para todo agente de la educación. Las maestras, maestros, profesoras, profesores debían reinventar su aula y sus clases. Las familias pasaron a tener un rol protagónico en los procesos de sus hijos, hijas, nietos, nietas, sobrinos y sobrinas, entre otros. Y los niños, niñas y adolescentes perdieron el contacto diario con el otro, por lo tanto, ese proceso de socialización se vio interferido y debían «reinventar» su proceso de aprendizaje.

La pandemia había llegado para darnos un sacudón y cuestionarnos todo lo que habíamos hecho hasta ese momento. ¿Educación?, ¿qué es lo que estamos haciendo? ¿cómo reinventarse?, ¿aprender solos o solas en casa?, ¿es una opción?, ¿cómo llegar al otro, a la otra, sin el contacto físico?, ¿la tecnología?, ¿qué lugar ocupa en esto?; por otro lado, ¿todos tenemos acceso a ella?

Las preguntas surgían cada día, ya no teníamos muchas certezas, sino que empezamos a vivir nuestro día a día en la incertidumbre. Cuesta pararse en y desde la incertidumbre todos los días, pero fuimos observando que era posible transitar nuestro camino con ella como aliada y no como enemiga. Al caminar con ella poco a poco nos fuimos permitiendo reinventarnos, transformarnos, salir de nuestra zona de confort para poder fortalecernos y mejorar nuestras prácticas.

La pregunta que elegí es «¿Qué educación para estos tiempos de cambios sin precedentes?». En mi narrativa, el nudo conflictivo que me planteé fue acerca de la educación y mi sintonía es con Lorena: «Mi escuela está en donde me enseñan a hacer escuela porque soy yo quien la hace». Como he mencionado, la pandemia nos vino a recordar que no siempre tenemos el control de todo, ya sea en nuestra vida, entorno o trabajo. En mi caso, trabajo en dos instituciones educativas, sin duda que la pandemia me sacudió en ambos trabajos y me hizo replantearme muchísimos aspectos acerca de mis prácticas. Es por dicha razón que surge como nudo conflictivo: la educación.

Esta educación está enmarcada en una sociedad y momento determinado, por eso es importante poder introducirnos en ella, para eso vamos a «dialogar» con autores comprometidos en pensar nuestro presente y así poder responder ¿qué educación para estos tiempos de cambios sin precedentes?

Me parece interesante comenzar desglosando la pregunta «¿tiempos de cambios sin precedentes?». ¿A qué hace referencia?, ¿es una situación el cambio? o ¿el cambio sin precedentes es lo que vivimos hace un tiempo y recién hoy se hace visible?, ¿somos conscientes de esos cambios? Estas preguntas resuenan en mí al leer la pregunta principal. Para poder acercarnos a la respuesta es necesario plantearnos ¿en qué sociedad estamos y qué cambios aparecen en esta?

Para eso, voy a comenzar haciendo referencia a Byung-Chul Han, quien reflexiona sobre nuestro presente. La sociedad del cansancio (Han, 2012), más allá de la sociedad disciplinaria de Foucault, consta de hospitales, psiquiátricos, cárceles, cuarteles y fábricas. Es una sociedad de la negatividad, entendida como prohibición. Se caracteriza por el «no poder». Esto genera locos y criminales. En estas instituciones encontramos sujetos de obediencia. Esta sociedad se ha ido perdiendo y desde hace un tiempo aparece una nueva sociedad: la sociedad de rendimiento, sociedad del siglo XXI. Consta de gimnasios, oficinas, bancos, aviones, grandes centros comerciales y laboratorios genéticos. Aquí encontramos sujetos de rendimiento, emprendedores de sí mismos. Se desprende progresivamente de la negatividad, se caracteriza por la positividad y el poder (hacer) sin límites. De acá surge que los sujetos se planteen proyectos, iniciativas y motivaciones. Esta sociedad genera depresivos y fracasados.

El sujeto de rendimiento es más rápido y más productivo que el de la obediencia; sin embargo, el poder no anula el deber. El sujeto de rendimiento continúa disciplinado porque ha pasado por esa fase, ahora es autodisciplinado. No se da una ruptura entre el deber y el poder, sino una continuidad en relación con el incremento de la productividad.

La depresión comienza en el instante en el que el modelo disciplinario de gestión de la conducta es abandonado a favor de una norma que induce al individuo a la iniciativa personal, lo obliga a devenir él mismo y se cansa del esfuerzo que esto requiere.

Ehrenberg plantea que el imperativo social de pertenecer solo a sí mismo causa depresiones, considera que esta es una expresión patológica del fracaso del hombre tardomoderno de devenir él mismo. También la carencia de vínculos y presión por el rendimiento generan depresión.

Al nuevo tipo de hombre, indefenso y desprotegido frente al exceso de positividad, le falta toda soberanía. El hombre depresivo es aquel animal laborans que se explota a sí mismo, voluntariamente, sin coacción externa. Él es a la vez verdugo y víctima. El sujeto de rendimiento se encuentra en guerra consigo mismo y el depresivo es el inválido de esta guerra interiorizada. Es dueño y soberano de sí. Está sometido a sí mismo.

El depresivo cree que ya no puede hacer nada, que nada es posible, en una sociedad que le dice que nada es imposible, se deprime.

Me pregunto: ¿estamos en esa situación?

«... el depresivo es el inválido de esta guerra interiorizada». El depresivo ya no puede escapar a este sometimiento, por eso entra en guerra consigo mismo (interiorizada), considera que ya no puede hacer más.

El sujeto de rendimiento está libre de dominio externo que lo obligue a trabajar o incluso lo explote. No está sometido a nadie, mejor dicho, solo a sí mismo. La supresión de un dominio externo no conduce hacia la libertad, sino que hace que libertad y coacción coincidan. El exceso de trabajo y rendimiento se agudiza y se convierte en autoexplotación. Esta es mucho más eficaz que la explotación por otros, pues va acompañada de un sentimiento de libertad. El explotador es a su vez el explotado. Esto genera una libertad paradójica.

Asimismo, Han plantea que ese exceso de información tiene como resultado atrofiar el pensamiento y que esa comunicación digital hace que se erosione la comunidad, el nosotros. Lo que lleva a la destrucción del espacio público y lleva al aislamiento del hombre. Me pregunto entonces: ¿una escuela sin nosotros?

Byung-Chul Han, en Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder (2016), plantea que la reacción que provocó al comienzo el acceso a la red digital se percibió como un medio de libertad y movilidad ilimitadas en la web. Más adelante se constató esto como una ilusión, donde la libertad y comunicación ilimitadas se convierten en control y vigilancia totales, a los que se denomina panópticos digitales, que vigilan y explotan lo social de forma despiadada.

Panóptico digital: los residentes se comunican intensamente y se desnudan por su propia voluntad, participan de forma activa en la construcción de este panóptico. En este caso, la sociedad hace uso intensivo de la libertad (se desinterioriza a la persona). Se sube a la red todo tipo de datos e información por necesidad interna, sin coacción externa. Es por esto que este panóptico es eficiente. En este caso, el concepto de protección de datos se vuelve obsoleto.

La comunicación se acelera cuando se eliminan todas las barreras, muros y abismos. A las personas se las desinterioriza, porque la interioridad obstaculiza y ralentiza (enlentece) la comunicación. Esta desinteriorización no sucede de forma violenta, tiene lugar de forma voluntaria.

«La entrega de datos no sucede por coacción, sino por necesidad interna». Los big brother seducen a los consumidores para que estos sientan la necesidad de poner todos sus datos en la red (por eso es sin coacción). Buscan que lo hagan por necesidad, es por eso que los seducen con objetos de devoción, es así como las personas se someten a un entramado de dominación.

Estos sometidos, al no ser conscientes de esta dominación, sienten conformidad total, como si ellos vigilaran a otros y ellos no fueran vigilados (hoy la vigilancia tiene lugar sin vigilancia). Logrado esto, las personas no van a revelarse ante este dispositivo. Me pregunto entonces: ¿esto aplica a la educación virtual?

En la narrativa me enfoqué en los cambios en mi vida como consecuencia de la covid-19, pero nunca había sido consciente de cambios que venía transitando sin cuestionarlos, me vi sumergida en este panóptico digital de forma inconsciente, jamás me cuestioné nada acerca de los cambios que iba transitando hasta que llegó este virus que nos sacudió y nos hizo repensarnos. Ahí surge la importancia del cuestionamiento permanente, no dar nada por sentado, sino cuestionar y cuestionarnos en todo momento.

Ahora bien, ante esta realidad social que vivimos, de la cual no estamos por fuera, sino que estamos dentro, ¿qué se espera de nosotros y nosotras?

Es ahí donde volvemos a la primera pregunta y nos centraremos en responderla. Han marca, como salida frente a lo que venimos de explicitar, el poder revolucionario de Eros (deseo): para poder

transformar es importante que esté presente el Eros como sentimiento impulsor. Me parece interesante citar a Roberto Carneiro (2007), quien plantea la posibilidad de una nueva educación:

La educación [...] desde siempre ubicada en la línea divisoria entre permanencia y mutación, [...] es el claro espejo de todas las contradicciones que azotan nuestras sociedades. Pero [...] también [...] en ella están cifradas todas las esperanzas de mejoría de la sociedad futura.

Respecto a la educación atrapada en una tensión, ¿permanecer o mutar?, ¿en qué lado de la tensión se ubican los y las docentes?, ¿dónde me ubico yo? En cuanto a la mejoría de la sociedad futura en manos de la educación, ¿estamos siendo meros reproductores de un statu quo imperante o estamos propiciando cambios acordes a la situación que vivimos? Son algunas de las preguntas que me hago.

En este mundo globalizado en varios aspectos (financiero, económico, comunicacional, tecnológico y del conocimiento) Han plantea el obstáculo que tiene lo igual, ya que el otro, el deseo, la falta, la diversidad, el Eros no tiene lugar. Y sin Eros el cambio se dificulta ya que, Eros, como dice Han, es el motor de cambios revolucionarios para tiempos venideros.

Una vez visualizado lo anterior, podemos decir que la educación en estos tiempos de cambios sin precedentes sigue siendo una herramienta potente para acompañar el cambio, pues los niños y niñas que entran a la escuela también habrán cambiado.

Buckinham (2008) define

la educación para los medios como el proceso de enseñar y aprender acerca de los medios, y la alfabetización en los medios [...] como resultado de este proceso. [...] La educación para los medios es una actividad a la vez crítica y creativa. Les proporciona a los jóvenes los recursos críticos que necesitan para interpretar, entender y poner en cuestión los medios que permean su vida cotidiana, pero al mismo tiempo les ofrece la capacidad para producir sus propios medios, para convertirse en participantes activos en la cultura en lugar de ser meros consumidores.

Lo importante entonces, podríamos afirmar, no es solo «saber leer los medios, sino, y sobre todo, aprender a escribirlos».

Por último, plantea que no busca «proteger a los niños de la pasividad» que puede imponer la tecnología, sino que propone desarrollar, tal como él lo dice, su comprensión y participación.

Ante esto, cabe mencionar a Dany-Robert Dufour (2009), quien habla de la característica humana que hace que la televisión transforme a los individuos: esta característica es que el ser humano es un ser de lenguaje, por lo tanto, toda nueva práctica del lenguaje induce a profundas transformaciones en los individuos que se enfrenten a ellas.

Al ser un ser de lenguaje, es también un ser simbólico, esto es, un sistema de signos y símbolos que representan la realidad. Todas sus modificaciones hacen cambios en la función simbólica, es por esto que se debe pensar ¿qué puede hacer la escuela con esto?

Por lo tanto, es posible pensar que las nuevas tecnologías de la comunicación tienen consecuencias en la función simbólica y en las formas de simbolización.

El consumo de imágenes ocupa varias horas del día. Este consumo constante de imágenes inunda el espacio familiar y tiene efectos importantes en la formación del futuro sujeto hablante. La televisión, por el lugar preponderante que ocupa en ella una publicidad omnipresente y agresiva, constituye un medio de adiestramiento precoz para el consumo y una invitación a la monocultura de la mercancía. Esta incitación excesiva no está exenta de ambiciones ideológicas.

Hay poca distinción para los niños entre lo que se ve en la televisión y la realidad. Esto produce efectos muy precisos que pueden llevar hasta el derrumbe del universo simbólico y psíquico.

Han planteado que el exceso de estímulos, informaciones e impulsos (exceso de positividad) modifican la estructura de la atención. Debido a esto, la percepción queda fragmentada y dispersa. Entonces, el pensamiento también...

Con este modo de atención se pierde todo tipo de logros culturales, puesto que para esto se requiere una atención profunda y contemplativa. En este caso, esta atención es reemplazada progresivamente por una forma de atención por completo distinta, la hiperatención. Esta se caracteriza por un acelerado cambio de foco entre diferentes tareas, fuentes de información y procesos. Además, no genera nada nuevo, reproduce y acelera lo ya existente. El don de la escucha y la comunidad que escucha desaparecen. El primero se basa en la capacidad de una profunda y contemplativa atención, a la cual el ego hiperactivo ya no tiene acceso. Por lo tanto, si no hay acceso a esta atención no existirán sujetos que escuchen ni que sean escuchados; me pregunto entonces: ¿qué lugar para el otro?, ¿habita un lugar?

Ahora bien, pudimos observar que los cambios que venimos transitando como sociedad son muchísimos y que la educación juega un papel sumamente importante. Como futuros docentes es fundamental poder contemplar estos cambios, «conocernos a nosotros mismos» para poder propiciar una educación transformadora. Pero ¿cómo podemos marcar este cambio sin una actitud crítica ante esta realidad? La tecnología nos atraviesa a todos los sujetos de este planeta. Estamos hablando de una pandemia mundial. Es una situación que si la utilizamos de forma responsable puede ser realmente maravillosa, pero, ¿qué papel ocupa dentro del aula? Los y las estudiantes de hoy nacieron en la era de la tecnología. Esto hace que su atención sea superficial como consecuencia del exceso de estímulos. Los alumnos y alumnas se aburren fácilmente, por lo cual los y las docentes caemos en el multitasking: ejecutamos muchas tareas para captar su atención. ¿Se tiende al panóptico digital dentro de la escuela, manteniendo aspectos del panóptico disciplinario?

A partir de la pandemia, surgen los cuestionamientos sobre nuestro trabajo en la escuela. Principalmente comenzamos a cuestionar nuestras propias prácticas y eso es esencial para marcar el cambio.

Es fundamental ser capaces de transformarnos, de reinventarnos. Ser capaces de reconocer nuestra ignorancia para poder desaprender y volver aprender.

Sin duda, cuando hacemos referencia a qué educación para estos tiempos de cambios sin precedentes me vuelvo a posicionar en la maestra que quiero ser.

Hoy, terminando el año, puedo decir que la educación que quiero en este tiempo de pandemia y de constante cambio es una educación emancipadora. Que todos los días los agentes educativos nos cuestionemos qué queremos ser: ¿maestro explicador o invitar a pensar?

Al comenzar el año planteaba que me costaba cursar esta, la última materia de mi carrera, que abandoné por miedo, a la que se sumó la pandemia. Hoy logro verme distinta y, sobre todo,

posicionada epistemológicamente frente al conocimiento y su enseñanza desde otro lugar. Reconocernos ignorantes y no tener miedo a esa palabra, resaltar la importancia de la pregunta, qué es pensar y para qué educación fueron parte de esta nueva reconstrucción compartida. La filosofía aporta los dispositivos necesarios para navegar en y desde la incertidumbre en todo proceso educativo. En el año de pandemia también nos reinventamos como estudiantes; seguramente hemos perdido junto con la presencialidad ese diálogo e intercambio de opiniones acerca de los temas que hemos estudiado y esa riqueza del encuentro con el otro u otra. Pero hemos ganado otras tantas otras: ganamos transitar este camino de emancipación partiendo para ello de una pregunta filosófica y una invitación a pensar en diálogo con textos filosóficos, pero sin una respuesta dada. Cada propuesta en este proceso compartido nos invitó a transformar(nos), a reinventar(nos), a deconstruir(nos) para volver(nos) a construir. Quizá ese sea nuestro compromiso frente a esta educación de cambios sin precedentes.

Cierre de este trabajo compartido

Lo importante a destacar es:

- Hubo «producción de texto con rigor filosófico» en el primer parcial sobre *El maestro ignorante*, de Rancière, acompañado de la apropiación y buen uso de la propedéutica filosófica, clave para seguir avanzando en el proceso.
- Hubo también «producción de texto pedagógico» con las narrativas, partiendo de *sentires*.
- Hubo «producción de texto en el segundo parcial, nuevamente con rigor filosófico, aportando novedad, pero lo novedoso acá para compartir y discutir es que partieron de *sentires* compartidos. Podemos afirmar que hubo «¿producción filosófica teñida de sentir?»

En mi caso he tenido el privilegio de ponerme en diálogo con 150 estudiantes y aportar novedad, lo que supera ampliamente lo poco aquí publicado. Pero a la vez es una invitación a que, desde este recorrido didáctico que estamos compartiendo, podamos ponernos en diálogo con otros colectivos para seguir pensando qué educación para estos tiempos de cambios sin precedentes.

Para seguir pensando...

En medio de la tensión instalada a partir de la pandemia y de este camino recorrido entre *sentires* y *pensares* con estudiantes de formación docente, se me presentan con fuerza unas palabras dichas por aquel alumno de gorro de lana del liceo Zorrilla en el 2010:

Hablan de liberarnos con la filosofía, pero me pregunto: ¿qué discursos nos sujetaron primero para después tener que liberarnos?, ¿o nacimos sujetos?

Primero vinieron las palabras, discursos y luego textos escritos. Entonces, profe, ¿desde cuándo unos pocos se toman la libertad de pensar por todos?

¡Filósofos! ¡Desde Platón y aún antes hasta hoy siguen en una suerte de verborragia racional que me asquea!

¡Siempre «el logos» ordenándolo todo, legitimando el orden! ¿El orden de quiénes sobre quiénes y sobre qué?

¿Cuál es la razón a partir de la cual esta suerte de discursos legitimados nos ordena la vida quitándonos quizá el derecho mismo a vivirla?

Y nosotros acá creyendo que se puede o no se puede y entonces sin querer vamos reproduciendo esta lucha interminable por el poder.⁴

¿Su pregunta remite necesariamente a un problema de género? Para seguir pensando la relación Logos-Eros, si cuando el hombre griego se puso a pensar la mujer ya estaba discriminada, ¿cuáles fueron las razones o los absurdos que dieron lugar a la discriminación de una mitad de la humanidad sobre la otra? Discriminación que no es privativa de Occidente, sino que también se da en Oriente, es decir, toda la humanidad.

¿Dónde habría que empezar a indagar?, ¿qué logos (palabra, discurso, razón) nos legaron los griegos? ¿quién es el único sujeto del habla en ese discurso dominante?, ¿tiene un lenguaje la mujer?, ¿a qué nos referimos con *Eros*?, ¿con *Logos*?, ¿con *poder*?

El mito del nacimiento de Eros sirve a Platón para ilustrar la característica fundamental del amor: la insuficiencia. Se ama cuando se desea, por eso el amor puede ser llamado *filósofo*. Así como el amor no posee la belleza, sino que la desea, la filosofía anhela la sabiduría sin poseerla. El amor es entonces la percepción de la falta de algo esencial para la propia completitud.

En *El banquete*, Platón nos dice que Penia, la pobreza, es la madre de Eros; así como Poros, la abundancia, el padre. ¿Pobreza la madre?, ¿abundancia el padre?

Quizá, como decía anteriormente, sea imperiosa una discusión filosófica en términos de género cuando se habla de Logos, de Eros y, muy especialmente, de poder.

Y vuelvo a Rancièrre: ¿es posible partir de una relación de igualdad y no de superioridad cuando aprendemos y enseñamos?

Y pregunto entonces: ¿es posible partir de una relación de igualdad entre el hombre y la mujer?, ¿es posible una filosofía sin supuestos?, ¿una didáctica de la reciprocidad?

Estas preguntas parecen propiciar un nuevo encuentro...

Bibliografía

⁴ Parte del trabajo de Maestría realizado en UCLA en el 2019.

Cerletti, A. A. y Kohan, W. O. (1996). ¿Para qué sirve la filosofía en la escuela? *Revista de Filosofía y Teoría Política*, (31-32), 50-56. Recuperado de http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2555/pr.2555.pdf.

Kohan, W. (2016). *El maestro inventor Simón Rodríguez*. Caracas: Ediciones del Solar.

Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Bibliografía complementaria para el primer parcial

Bertolini, M. (2012). Sospechas a partir del Maestro Ignorante de Rancière. *Conversación. Revista Interdisciplinaria de Reflexión y Experiencia Educativa*, (15), 58-64.

Cerletti, A. (2009). La política del maestro ignorante: La lección de Rancière. *Revista Educación y Pedagogía*. XV (36), 145-151. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/5969/5379/16385>

Corradini, L. (2008, mayo 10). «La explicación constituye el principio mismo del sometimiento» [Entrevista a Jacques Rancière]. *ADN Cultura*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/cultura/la-explicacion-constituye-el-principio-mismo-del-sometimiento-nid1010152/>

Frigerio, G. (2009). A propósito del maestro ignorante y sus lecciones: testimonio de una relación transferencial. *Revista Educación y pedagogía*. XV (36), 107-114. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5965>

Bibliografía de narrativas-investigación

Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711-734.

Branda, S. (2014). *La investigación biográfico narrativa en educación*. Recuperado de https://www.academia.edu/15587325/La_investigaci%C3%B3n_Biogr%C3%A1fico_Narrativa_en_Educaci%C3%B3n

Clandinin, D. J., Steeves, P., y Chung, S. (2008). Creando espacios de investigación narrativa en la formación del profesorado. En L. Porta, y M. C. Sarasa (Eds.) (2008), *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas* (pp-59-83). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación: figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Murillo, G. (2020). Vidas narradas en educación. Horizontes teóricos y fuero público. En L. Porta (Coord.), *La expansión biográfica en la investigación educativa* (pp. 113-144). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Porta, L. y Flores, G. N. (2017). Narratividad e interpretación: nexos entre la investigación narrativa y la hermenéutica. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica*, 2(6), 683-697.

Porta, L. (2020). Seis interludios autobiográficos | seis susurros performativos. Tramas que sentidizan pedagogías de los gestos vitales. *Praxis Educativa*, 25(1), 1-14. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250107>

Bibliografía de narrativas como texto pedagógico

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2019). Documentos narrativos y prácticas reflexivas en la formación de profesores. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo*. (28). Recuperado de <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1619>

Espejo, R. (2017). Aprendiendo de la experiencia: un dispositivo de análisis colaborativo de experiencias pedagógicas. *Revista Perspectiva Educativa*, 56(2), 51-69.

Hussu, J., Toom, A., y Patrikainen, S. (2008). La reflexión guiada como medio de demostrar y desarrollar las competencias reflexivas de los docentes en formación. *Práctica Reflexiva*, 9(1), 37-51.

Passeggi, M. (2015). Narrativa, experiencia y reflexión autobiográfica: por una epistemología del sur en educación. En G. Murillo (Comp.). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*, (Vol. 4, p. 69). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Yedaide, M., Álvarez, Z., y Porta, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(1), 27-35.

Bibliografía complementaria para el segundo parcial

Buckinham, D. (2008). *Más allá de la tecnología*. Buenos Aires: Manantial.

Carneiro, R. (2007). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación: Retos y posibilidades. *XXII Semana Monográfica Santillana de la Educación*. Conferencia llevada a cabo en Madrid.

Deleuze, G. (1991). Posdata sobre las sociedades de control. En C. Ferrer (Comp.), *El lenguaje literario*, 2. Montevideo: Nordan.

Han, B.-C (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder

Han, B.-C (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.

Han, B.-C (2014). *En el enjambre*. Barcelona: Herder.

Han, B.-C (2018). *La agonía del Eros*. Barcelona: Herder.

Harari, Y. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Montevideo: Sudamericana, Edición Debate.

Bibliografía utilizada en las dos narrativas realizadas por estudiantes

Dufour, D. R. (2009). El Homo zappiens en la escuela: la negación de la diferencia generacional. En *El arte de reducir cabezas: sobre la servidumbre del hombre liberado en la era del capitalismo total*. Buenos Aires: Paidós.

Kohan, W. (2004). *Infancia entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes.

Kohan, W. (2016). *El maestro inventor Simón Rodríguez*. Caracas: Ediciones del Solar.

- Larrosa, J. (2019). *El profesor artesano*. Buenos Aires: Noveduc.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cerletti, A. (2003). La política del maestro ignorante: la lección de Rancière. *Revista Educación y Pedagogía*, XV (36), 145-151.
- Corradini, L. (2008, mayo 10). La explicación constituye el principio mismo del sometimiento [Entrevista a Jacques Rancière]. *ADN Cultura*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/cultura/la-explicacion-constituye-el-principio-mismo-del-sometimiento-nid1010152/>
- Buckinham, D. (2008). *Más allá de la tecnología*. Buenos Aires: Manantial.
- Carneiro, R. (2007). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación: retos y posibilidades. *XXII Semana Monográfica Santillana de la Educación*. Conferencia llevada a cabo en Madrid.
- Han, B.C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Han, B.C. (2016). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder.