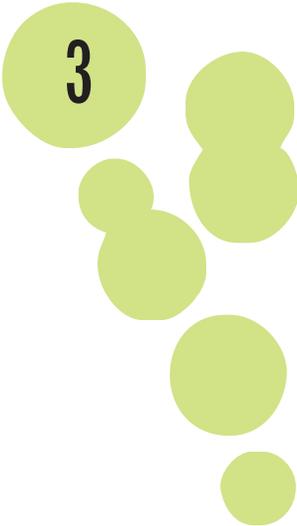


# Prácticas de investigación en marcos institucionales alternativos

MARÍA ANDREA NEGRETE (ed.)

Volumen

3



Volúmenes Temáticos de las  
V Jornadas de Investigación en Humanidades



Volúmenes Temáticos de las  
V Jornadas de Investigación en Humanidades

Coordinación general de la colección  
GABRIELA ANDREA MARRÓN

**Volumen 3**

**Prácticas de investigación en  
marcos institucionales alternativos**

MARÍA ANDREA NEGRETE  
(editora)

*Volúmenes Temáticos de las V Jornadas de Investigación en Humanidades: Prácticas de investigación en marcos institucionales alternativos / Analía Bernardi... [et.al.]; edición literaria a cargo de María Andrea Negrete - 1ra ed. - Bahía Blanca: Hemisferio Derecho, 2015.*  
v.3, E-Book.

ISBN 978-987-3858-02-4

1. Humanidades. 2. Investigación. I. Bernardi, Analía II. Negrete, María Andrea, ed. lit.  
CDD 301

Fecha de catalogación: 29/12/2014

Primera Edición

ISBN 978-987-3858-02-4

ISBN Obra completa: 978-987-3858-20-8

Coordinación general de la obra completa: Gabriela Andrea Marrón

Diseño y diagramación: GAM

V Jornadas de Investigación en Humanidades  
Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur  
Bahía Blanca, 18 al 20 de noviembre de 2013

Declaradas de Interés Municipal por la ciudad de Bahía Blanca (Decreto N° 928/2013,  
Expediente N° 311-4935/2013

Declaradas de Interés Educativo por la Provincia de Buenos Aires  
Resolución N° 1347/2013, correspondiente al Expediente N° 5801-2817721/2013

### **Autoridades**

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

Rector: Dr. Guillermo CRAPISTE

Vicerrectora: Mg. María del Carmen VAQUERO

Secretaria General de Ciencia y Tecnología: Dra. Cintia PICCOLO

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES

Directora Decana: Lic. Silvia T. ÁLVAREZ

Vice Directora Decana: Lic. Adriana EBERLE

Secretario Académico: Dr. Leandro A. DI GRESIA

Secretaría de Posgrado e Investigación: Dra. Gabriela MARRÓN

Secretaría de Extensión y Relaciones Institucionales: Lic. Elena TORRE

### **Comisión Organizadora**

Lic. Fabio ÁLVAREZ

Mg. Cecilia BOREL

Lic. Mirian CINQUEGRANI

Lic. Norma CROTTI

Srta. Antonela DAMBROSIO

Lic. Silvina DAMIANI

Lic. Adriana EBERLE

Dra. Lidia GAMBON

Sr. Joaquín GARCÍA INSAUSTI

Srta. Victoria GÓMEZ VILA

Lic. Laura IRIARTE

Sr. Franco LIBERATI

Dra. Carolina LÓPEZ

Dra. Gabriela MARRÓN (coord.)

Mg. Ana MARTINO

Lic. Jorge MUX

Trad. Mariela STARC

Lic. María Soledad PESSI

Srta. Valentina RIGANTI

Srta. A. Eugenia SANNA DÍAZ

### **Comisión Académica**

Dr. Sandro ABATE (UNS-CONICET)

Dra. Marta ALESSO (UNLPam-CONICET)

Dra. A. María AMAR SÁNCHEZ (U. California)

Dra. Adriana ARPINI (UNCu-CONICET)

Dr. Marcelo AUDAY (UNS)

Dr. Fernando BAHR (UNL)

Dra. Cecilia BARELLI (UNS-CONICET)

Lic. Cristina BAYÓN (UNS)

Dr. Raúl BERNAL MEZA (UNCPBA)

Dr. Hugo E. BIAGINI (UNLP-UBA-CONICET)

Dra. Isabel BLANCO (UNS)

Dr. Gustavo BODANZA (UNS-CONICET)

Dr. Roberto BUSTOS CARA (UNS)

Dra. Mabel CERNADAS (UNS-CONICET)

Dra. Liliana CUBO (UNCu-CONICET)

Dra. Laura DEL VALLE (UNS)

Dra. Marta DOMÍNGUEZ (UNS)

Dra. Claudia FERNÁNDEZ (UNLP-CONICET)

Dra. E. FERNÁNDEZ NADAL (UNCu-CONICET)

Dra. Lidia GAMBON (UNS)

Dr. Ricardo GARCÍA (UNS)

Dra. Viviana GASTALDI (UNS)

Dr. Alberto GIORDANO (UNR-CONICET)

Dra. María Isabel GONZÁLEZ (UBA)

Dra. Mercedes GONZALEZ COLL (UNS)

Dra. Luisa GRANATO (UNLP)

Dra. Graciela HERNÁNDEZ (UNS-CONICET)

Dra. Yolanda HIPPERDINGER (UNS-CONICET)

Dra. Silvina JENSEN (UNS-CONICET)

Dr. Juan Francisco JIMENEZ (UNS)

Dra. María Luisa LA FICO GUZZO (UNS)

Dr. Javier LEGRIS (UBA-CONICET)

Dra. Celina LERTORA (USAL-CONICET)

Dr. Fernando LIZARRAGA (UNCo-CONICET)

Dra. Elisa LUCARELLI (UBA)

Mg. Ana MALET (UNS)

Dr. Raúl MANDRINI (UNCPBA-CONICET)

Mg. Raúl MENGHINI (UNS)

Dr. Rodrigo MORO (UNS-CONICET)

Dra. Lidia NACUZZI (UBA-CONICET)

Dr. Ricardo PASOLINI (UNCPBA-CONICET)

Dra. Dina PICOTTI (UBA-CONICET)

Dra. Alicia RAMADORI (UNS)

Dra. Diana RIBAS (UNS)

Dra. Elizabeth RIGATUSO (UNS-CONICET)

Dra. Elena ROJAS MAYER (UNT)

Dr. Miguel ROSSI (UBA-CONICET)

Dra. Marcela TEJERINA (UNS)

Mg. Fabiana TOLCACHIER (UNS)

Dra. María Celia VÁZQUEZ (UNS)

Dr. Daniel VILLAR (UNS)

Dra. Ana María ZUBIETA (UBA)

# Volumenes Temáticos de las V Jornadas de Investigación en Humanidades

## COMISIÓN DE REFERATO

- Dra. Florencia ABADI (UBA-CONICET)  
Dra. M. de las Nieves AGESTA (UNS-CONICET)  
Dra. Bibiana ANDREUCCI (UNLu)  
Dra. Marcela ARPES (UNPA)  
Dra. Adriana ARPINI (UNCu - CONICET)  
Dr. Marcelo AUDAY (UNS)  
Dra. Alicia AVELLANA (UBA-CONICET)  
Dra. Susana BARBOSA (UNMP-CONICET)  
Dra. Cecilia BARELLI (UNS-CONICET)  
Lic. Cristina BAYÓN (UNS)  
Lic. Rubén V. Luis BEVILACQUA (ISFD N°3)  
Dra. Isabel BLANCO (UNS)  
Dr. Gustavo BODANZA (UNS-CONICET)  
Dra. Lucía BRACAMONTE (UNS-CONICET)  
Dra. Nidia BURGOS (UNS)  
Dr. Roberto BUSTOS CARA (UNS)  
Mg. Amalia CASAS (UNTref)  
Lic. María Jorgelina CAVIGLIA (UNS)  
Dra. Mabel CERNADAS (UNS-CONICET)  
Dr. Damian CIPOLLA (UNLu)  
Dra. Marcela CRESPO (UBA-CONICET)  
Lic. Norma CROTTI (UNS)  
Dra. Paola CÚNEO (UBA-CONICET)  
Dra. Lorena DE-MATTEIS (UNS-CONICET)  
Dr. Enrique Miguel DEL PERCIO (UBA)  
Dra. Laura DEL VALLE (UNS)  
Dr. Antonio DÍAZ-FERNÁNDEZ (UNPA)  
Dra. Anabella DI PEGO (UNLP-CONICET)  
Dra. Marta DOMÍNGUEZ (UNS)  
Lic. Adriana EBERLE (UNS)  
Dra. Olga ECHEVERRÍA (UNCPBA)  
Dra. Nilda FLAWIÁ (UNT)  
Dra. Lidia GAMBON (UNS)  
Lic. Silvia GAMERO (UNS)  
Dra. Irina Ruth GARBATZKY (UNR)  
Dr. Ricardo GARCÍA (UNS)  
Dra. Viviana GASTALDI (UNS)  
Lic. Guillermo GOICOCHEA (UNS)  
Dra. Graciela GOLDCHLUK (UNLP)  
Dra. María Isabel GONZÁLEZ (UBA)  
Dra. Luisa GRANATO (UNLP)  
Dra. Carolina GRENOVILLE (UBA-CONICET)  
Dra. Graciela HERNÁNDEZ (UNS-CONICET)  
Dra. Yolanda HIPPERDINGER (UNS-CONICET)  
Dra. Silvina JENSEN (UNS-CONICET)  
Dr. Juan Francisco JIMENEZ (UNS)  
Dra. María Luisa LA FICO GUZZO (UNS)  
Dra. Cecilia LAGUNAS (UNLu)  
Dr. Fernando LIZARRAGA (UNCu-CONICET)  
Dra. Carolina LÓPEZ (UNS)  
Dra. Elisa LUCARELLI (UBA)  
Mg. Ana MALET (UNS)  
Dra. Margarita A. Cristina MARTÍNEZ (UBA)  
Dr. Silvio MATTONI (UNC)  
Dr. Raúl MENGHINI (UNS)  
Dra. Alicia MONTES (UBA)  
Dra. Gabriela MONTI (UNS)  
Dr. Rodrigo MORO (UNS-CONICET)  
Psic. María Andrea NEGRETI (UNS)  
Mg. Marta NEGRIN (UNS)  
Dra. Rita NOVO (UNMP)  
Dra. Patricia ORBE (UNS-CONICET)  
Lic. Bernardino PACCIANI (UNTref)  
Lic. Andrea PASQUARÉ (UNS)  
Dra. Dina PICOTTI (UBA-CONICET)  
Dra. Cristina PIÑA (UNMP)  
Dra. Marta POGGI (UNTref)  
Dra. María Alejandra PUPIO (UNS-CONICET)  
Dra. Alejandra REGÚNAGA (UNLPam)  
Dra. Diana RIBAS (UNS)  
Dra. Mariela RIGANO (UNS)  
Dra. Elizabeth RIGATUSO (UNS-CONICET)  
Lic. Adriana RODRÍGUEZ (UNS)  
Dr. Gerardo RODRÍGUEZ (UNMP-CONICET)  
Dr. Miguel ROSSI (UBA-CONICET)  
Dra. Marcela TAMAGNINI (UNRC)  
Dra. Marcela TEJERINA (UNS)  
Dra. María Celia VÁZQUEZ (UNS)  
Dra. María del Pilar VILA (UNCu)  
Dr. Daniel VILLAR (UNS)  
Dra. Ana María ZAGARI (USal)  
Dra. Ana María ZUBIETA (UBA)

Volúmenes Temáticos de las  
V Jornadas de Investigación en Humanidades

**Volumen 3**

**Prácticas de investigación en  
marcos institucionales alternativos**

**ÍNDICE**

María Belén BEDETTI; María Laura MEDINA & Sandro Emanuel ULLOA <i>La planificación en el área de filosofía.</i> <i>Avances de una investigación en curso en el contexto local</i> _____	pág. 7
Analía BERNARDI & Laura MORALES <i>Escribir juntos. El castillo de la energía y la producción compartida en Ferrowhite</i> _____	pág. 15
Fernando CARDARELLI; Florencia COSTANTINI; Luciana TORRESI & Elián TOURN <i>Una experiencia interdisciplinaria de registro audiovisual en el sector apícola del sudoeste bonaerense)</i> _____	pág. 23
Roberto ELGARTE; María Andrea NEGRETE; Jorgelina FABRIZI & Ana Eugenia SANNA DÍAZ <i>La tarea docente: obstáculos y posibilidades para trabajar con alumnos heterogéneos</i> _____	pág. 33
Ana MIRAVALLÉS <i>El pasado no es un cuento de hadas. Acerca del libro “Los talleres invisibles. Una historia de los Talleres Ferroviarios Bahía Blanca Noroeste.”</i> <i>(Ferrowhite, Bahía Blanca, 2013)</i> _____	pág. 41
Esteban SÁNCHEZ & Nicolás GARCÍA; <i>¿Autonomía o institucionalización? Las aporías del discurso autonomista en el marco de nuevas prácticas de investigación</i> _____	pág. 51



## **La planificación en el área de filosofía. Avances de una investigación en curso en el contexto local**

María Belén BEDETTI  
Universidad Nacional del Sur  
mbelenbedetti@hotmail.com

María Laura MEDINA  
Escuela de Danza Clásica de Bahía Blanca  
malaumedina@hotmail.com

Sandro Emanuel ULLOA  
ISFD N°3 – CIIE Bahía Blanca  
sandroug@gmail.com



### **Presentaciones para un inicio**

El trabajo que aquí presentamos da cuenta de una investigación en proceso que comenzó hace dos años con la conformación de un grupo de investigación, dentro del Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativas (CIIE) de Bahía Blanca, Región XXII. El CIIE es una institución dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires y tiene a su cargo, de modo regional, la formación continua de lxs<sup>1</sup> docentes para el trabajo en la jurisdicción de la provincia. Dicha institución se compone, además del personal jerárquico, con capacitadorxs para cada área, nivel y modalidad del sistema educativo provincial.

Como parte de las acciones del CIIE, a fines del año 2011, y con motivo de la reestructuración del sistema educativo producto de la Ley Provincial 13.688, se propuso la creación distrital de grupos de investigación que articularan la investigación-acción, es decir, que a partir de los diferentes cursos de formación continua, pudieran surgir interrogantes para la reflexión teórica y el tratamiento político de aquellas situaciones que complejizan, sobre todo, la implementación de

---

<sup>1</sup> En adhesión política a los planteamientos de la filosofía de género contemporánea y la *teoría queer*, utilizaremos la letra “x” en reemplazo de las vocales que permiten asignación binaria de género.

los nuevos Diseños Curriculares y la concreción de los objetivos propuestos, políticamente, para la Escuela Secundaria.

Para el área de Filosofía y para el Nivel Secundario -único nivel educativo en el cual se encuentra institucionalizada esta disciplina-, el grupo de investigación se conforma por tres profesorxs universitarixs para el área, con cierta trayectoria en la investigación-acción y el trabajo en distintas instituciones educativas y contextos. Este grupo se compone por dos docentes capacitandas, las profesoras María Belén Bedetti y María Laura Medina y por el profesor capacitador, dependiente institucionalmente y profesionalmente del CIIE de Bahía Blanca, Sandro Emanuel Ulloa.

Al constituirse un grupo heterogéneo epistémica y profesionalmente, los desafíos que aparecen se ligan a la precisión de un tema de investigación que recoja los intereses de todxs lxs involucradxs y que permita la “aplicación” en las estrategias didácticas y metodológicas que se presentan a la hora de enseñar filosofía. En este sentido, el tema que nos aboca se vincula con la planificación -y sus usos- dentro del área y, tangencialmente, el desarrollo profesional de lxs docentes que están a cargo de los espacios dedicados a la filosofía.

Cabe destacar, para este apartado, que la investigación que nos hemos propuesto -aún en proceso de desarrollo- abarca no sólo la creación de un cuerpo teórico-epistémico específico para pensar la enseñanza de la filosofía en el contexto regional, sino que además proponemos la contrastación cuantitativa o de datos formales que hacen a nuestra práctica como docentes. Es decir, más allá de, por ejemplo, pensar qué usos adquieren las planificaciones anuales dentro del trabajo de lxs docentes, nos interesa problematizar la relación entre estos usos y la formación específica, dentro de un Profesorado en Filosofía, de lxs docentes que enseñan la disciplina. Así, nuestro trabajo no se plantea como una construcción meramente teórica y académica -más allá de su rigor científico- sino que persigue un uso político, ético y profesional claro, es decir, la defensa de *la profesionalidad filosófica* y la formación docente específica para el área de filosofía, en el marco de profesorados para el área.

Por último, para este apartado, queremos hacer referencia a algo que retomaremos más adelante en el trabajo y que se relaciona con la posibilidad política que plantea esta investigación, al desarrollarse en un espacio que por tradición, coyuntura política y dinámica económica “no está habilitado” para la producción de investigaciones jerarquizadas y valorables por el *circuito* académico de las investigaciones dependientes de universidades u organismos de investigación tradicionales en el área.

## **Aclaraciones epistemológicas en torno a la investigación**

La investigación que estamos desarrollando busca indagar en el impacto, uso y crítica, por parte de lxs docentes, de los nuevos diseños curriculares de Filosofía y Filosofía e historia de la ciencia y la tecnología en las distintas escuelas secundarias de la ciudad de Bahía Blanca. Para esto hemos trabajado con diferentes recursos: por un lado, las percepciones de lxs docentes capacitandxs, que han asistido a los cursos en servicio sobre el Diseño Curricular en 2012 y 2013, manifestadas en su participación dialógica con sus pares y el capacitador; por otro, con datos de una muestra cuantitativa aleatoria que incluyó la recolección y análisis de un conjunto de planificaciones anuales de los años 2012 y 2013 para los espacios del área antes mencionada. Cabe aclarar que, estas planificaciones fueron proporcionadas a lxs investigadorxs por algún miembro del equipo de conducción de diferentes escuelas públicas de gestión estatal, reservándose el anonimato de lxs docentes autorxs.

Así, además del análisis teórico-epistemológico y disciplinar, nos hemos propuesto un trabajo de campo que aborda diferentes vertientes de investigación. En esta instancia teórica, además de mencionar los alcances obtenidos a partir del trabajo de campo y su análisis -atravesado éste por el marco teórico que hemos construido para tal fin-, queremos rescatar los obstáculos que encontramos en la ejecución de nuestra investigación.

En primer lugar, encontramos dificultades para el acceso a las planificaciones. Esto es, solo hemos podido hacernos de algunas, apelando a contactos personales con miembros de equipos directivos de algunas instituciones. Para poder acceder a las planificaciones de manera sistemática necesitaríamos el aval de alguna autoridad y constituirnos como grupo de investigación con un carácter más formalizado que el que poseemos en este momento. Esto resulta llamativo, puesto que en su condición de *pública*, la escuela debería permitir el acceso a los documentos en los cuales sus docentes fundamentan el trabajo en el aula.

Además de ello, cabe resaltar otra cuestión fundamental: que el trabajo con las planificaciones recabadas, hasta este punto de la investigación, es formal, es decir, no tiene un contraste con las clases y las acciones docentes concretas en el aula; así, analizamos las planificaciones contrastándolas con las percepciones de lxs capacitandxs en los cursos en servicio y, además, desde el marco teórico que hemos

creado, pero no realizamos observaciones de clases dentro de las aulas a las cuales pertenecían las planificaciones en cuestión.

Aquí sería necesario aclarar que la función de las planificaciones anuales siempre es flexible desde un paradigma filosófico y pedagógico, ya que implica la elaboración previa de un conjunto de acciones y decisiones que, necesariamente, se verán alteradas por la puesta en escena en la realidad áulica. De este modo, que una planificación escrita no se cumpla “literalmente”, en principio, no parece ser un obstáculo sino, más bien, algo previsto teórica y metodológicamente, aunque pareciera existir cierto sentimiento de “estar en falta” cuando las mismas no reflejan efectivamente lo trabajado durante el ciclo lectivo.

Por último, para este apartado, no queremos dejar de aclarar que lo que presentamos aquí sólo es un recorte de una de las dimensiones que incluye nuestra investigación en desarrollo. Así, como puede preverse, todo recorte implica una descontextualización que pretendemos subsanar pero que no puede garantizarse en su totalidad.

### **Hacia la apropiación de los nuevos diseños curriculares prescriptivos**

El cambio en la política curricular ha implicado modificaciones profundas tanto al sentido del sistema educativo, como a las prácticas que se esperan de lxs sujetxs pedagógicxs. Uno de los aspectos que ha generado mayor impacto en relación a la tarea docente, es la prescriptividad de los nuevos diseños curriculares. En algunos casos, esta ha sido entendida como una limitación al trabajo y la toma de decisiones de lxs docentes. En tal sentido, circulan en las capacitaciones realizadas expresiones como “sentirse determinadxs” y quejas en relación con la extensión de los diseños y a la falta de sensibilidad respecto de los contextos escolares. Así, pareciera que se entiende a la prescriptividad vinculada a la literalidad, sin advertir la explicación que el marco político hace de ella. Cabe aclarar que, uno de los errores más frecuentes dentro de los cursos sobre introducción a los diseños curriculares, es la lectura fragmentada de éstos, observándose sólo el punto de vista de ¿qué debo enseñar? es decir, la simple lectura de la parte dedicada a los contenidos en el diseño curricular. Así, no sólo se descontextualizan los contenidos, sino que además se banalizan perdiéndose el sentido político, institucional y social que ellos tienen. En este sentido, no sólo muchxs docentes no leen la totalidad del diseño del área, que incluye las orientaciones epistemológicas, disciplinares, pedagógicas y didácticas para el tratamiento de dichos contenidos, sino que, además, desconocen la existencia de intenciones políticas

curriculares generales para la Educación Secundaria y las distintas orientaciones concretas. Aquí, quizá, podría radicar la mala interpretación que algunxs docentes hacen de la noción de “prescripción”. No subestimamos la capacidad crítica que tienen lxs docentes, pero muchas veces esta parece estar centrada en una mera queja más que en fundamentos teóricos y experienciales reales. Ello podemos verlo, por ejemplo, cuando al momento de analizar lo que les molesta a lxs docentes de la “prescripción”, se descubre que esos sentidos no son contradictorios con la noción que plantea el Marco General de Política Curricular.

Las planificaciones analizadas han puesto en evidencia ciertas contradicciones que pueden leerse a partir de la queja y el desconocimiento que se evidencia en el discurso de lxs capacitandxs. Por ejemplo, en relación con la extensión y a la falta de sensibilidad respecto de los contextos escolares, algunxs docentes copiaron y pegaron el diseño curricular y lo presentaron como planificación, sin tener en cuenta ellxs mismxs los contextos en los cuales trabajan y, fundamentalmente, a sus estudiantes. En este sentido, la falta de apropiación del diseño que demanda actualización y la planificación como mera formalidad para entregar “en tiempo y forma” hace que se desvirtúe uno de los propósitos fundamentales de ella:

como el proceso mental que orienta la acción en una dirección determinada y que contempla los medios necesarios para alcanzar un fin. Este proceso mental puede ser representado a través de un diseño capaz de informarnos a nosotros mismos y también a los otros sobre los alcances del plan o del proyecto trazado. (Harf, 2000: 3).

A raíz de esto nos preguntamos ¿para qué planificar? ¿qué papel juega la planificación en nuestro contexto actual? Hasta el momento parecería que sólo es una mera formalidad, sin ningún otro fin; esto puede deberse a que lxs docentes “descansan” en que las planificaciones no serán leídas ni supervisadas por la situación de urgencia que caracteriza a la vida en las instituciones escolares. Así, la información recabada, nos muestra que varixs docentes continúan trabajando con un diseño curricular anterior y, fundamentalmente, bajo concepciones epistemológicas desactualizadas, tanto en relación con los ejes temáticos como con las orientaciones didácticas y los posicionamientos pedagógicos que las sustentan. Un ejemplo claro de esto es considerar a la “Lógica” no como un contenido transversal (tal como se prescribe en

el diseño curricular) sino conceptual, ya que se le destina una unidad temática para su desarrollo.

### **Nuevos conceptos para comprender el funcionamiento de la planificación anual: las *planificaciones***

Es a partir del trabajo de campo realizado fue que comenzamos a cuestionarnos cómo funcionan las planificaciones anuales en el área de filosofía en la Escuela Secundaria. En lugar de constituirse en instancias de organización y previsión reflexiva del quehacer docente, éstas parecen conformarse únicamente como una obligación formal en la que lxs docentes cumplen la entrega solicitada por sus superiores en las instituciones (directivxs o jefxs de departamentos).

En tal sentido hemos comenzado a pensar que las planificaciones se convierten en *planificaciones* en tanto que no tienen ni aspiran tener un correlato con la realidad áulica e institucional. En lugar de constituirse en espacios de toma de decisiones pedagógicas y didácticas particulares a partir de un diagnóstico inicial de los sujetos y las instituciones en las que se desarrollará el espacio curricular, las *planificaciones* no se encuentran enmarcadas en situaciones concretas de la realidad de las escuelas y grupos para los cuales se realizan.

De esta manera, lxs docentes cumplen con la formalidad de la entrega en tiempo y forma (en los mejores casos) pero saltean las instancias de revisión y reflexión acerca de sus propósitos y estrategias docentes. Es por ello que aparecen *planificaciones* que se repiten año a año, como si nada cambiase de un ciclo al otro, de un grupo a otro. Por ello también, otras *planificaciones* presentan una copia textual del diseño curricular, sin atender a la necesidad de que cada docente utilice los saberes obtenidos en su formación para pensar de qué manera será posible desarrollar todo aquello que se prescribe como necesario en las condiciones particulares en las que se desarrollará el espacio.

Con todo lo dicho no pretendemos que se interprete que la planificación ha de ser exactamente lo que suceda a lo largo de un ciclo lectivo en el aula a la que la misma está dirigida. Muy por el contrario asumimos la tarea docente desde la necesidad de una reflexión y revisión constante del quehacer en el aula, lo cual demandará estar atentxs a aquellos emergentes que podrían llevarnos a modificar aquel plan de trabajo inicial planteado a comienzos del ciclo lectivo.

En relación con esto Sivina Gvirtz y Mariano Palamidessiafirman que en la planificación:

Se *representa* la realidad -a través de palabras, de gráficos o de esquemas- para *anticipar* o prever cómo se desarrollarán las situaciones educativas: de qué manera se realizará la presentación de determinados contenidos, qué acciones de enseñanza favorecerán los procesos de aprendizaje de los alumnos. Y esta representación/anticipación se manifiesta como un *intento* que tiene el carácter de *prueba*, ya que supone la posibilidad de realizar modificaciones, rectificaciones o cambios sobre la marcha cuando se pase del plano de la representación al plano de la acción propiamente dicha. (2011: 176-177)

A su vez, queremos pensar que la *planificación* no es necesariamente una categoría peyorativa: el concepto toma una gran fuerza y potencialidad para pensar un trabajo docente que sea capaz de prever reflexivamente qué, cómo, cuándo y con quiénes se trabajarán los contenidos; al mismo tiempo asume la imprevisibilidad de la vida en las aulas para permitirnos “salir del molde” y realizar las modificaciones que creamos pertinentes para alcanzar los objetivos de la mejor manera posible.

Por ello, es interesante pensar lo *ficcional* de la *planificación*, pues ella misma se asume como irreal, como un plan que se formula dentro de un marco ideal y que luego va tomando forma, o mutando su forma, de acuerdo a como vayan cambiando las condiciones iniciales del trabajo. De esta manera, el docente crea una *planificación* pero en lugar de acorralar su creatividad se dispone a flexibilizar su plan de trabajo y a reverlo constantemente, a veces improvisando y otras siguiendo un guión. En todo caso, lo que hará valiosa la intervención docente es la actitud de reflexión crítica sobre sus propias prácticas.

### **Problematizando un posible cierre**

A partir del concepto de *planificaciones*, comenzamos a preguntarnos por qué sucede esto y cómo esta situación se entrelaza con los discursos de lxs docentes que hablan de vaciamiento de la educación por parte del Estado, desprestigio de la profesión docente o el discurso que refiere a que, el alto compromiso con la educación, sólo aparecería en lxs docentes. Es decir, cómo entrelazar el bajo compromiso docente y la irresponsabilidad, en palabras de María Cristina Davini (2010), que denota el no leer los diseños curriculares, no conocer las normativas que hacen al trabajo docente o no cumplir con los objetivos formales de la enseñanza y el quehacer docente, con esos discursos fervientes que

enaltecen a lxs docentes como únixxs agentes preocupadx y ocupadx por la educación y, si se nos permite, la figura victimizante en que se coloca a aquellxs.

La *planificción* como elemento ficticio para el engaño formal, es decir, no como recurso previo a la contextualización real del trabajo con el otrx, parece proponer una disociación entre la definición que muchxs docentes hacen de su rol -vinculado si se quiere al sacrificio y la victimización- y las funciones que un trabajo, una profesión, una responsabilidad y un compromiso político y ético comprenden. Quizá, en este punto, baste aclarar que no se trata de criticar a lxs docentes situándolos en el lugar de “malxs docentes” o atacar su politicidad y coherencia, sino de proponer ideas que permitan revisar la propia identidad docente desde un lugar que se plantee un sí mismo, y no desde la búsqueda de responsables -y de “culpables”- en un afuera. Como mencionan Duschatzky y otras, esta realidad centrada en la queja parece convertirse en un falso problema educativo, es decir, en un problema que

no impulsa a ningún tipo de invención o intervención que sume nuevas cualidades, nuevos modos de expresión; sólo se remiten a juzgar los hechos, categorizarlos a partir de valores preestablecidos procurando restituir “paraísos perdidos” o insistiendo en que se cumplan expectativas prolijamente diseñadas... No se trata de hacer que un fenómeno que no tenía lugar, ahora lo tenga..., sino de hacer una experiencia, un nuevo relieve en la existencia, una potencia de actuar orientada a producir movimientos, impulsados no por un déficit a repensar sino por una pregunta que pide experimentaciones (Duschatzky, et al. 2010: 75).

## **Bibliografía**

- Davini, M. C. (2010) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S; Farrán, G. y Aguirre, E. (2010) *Escuelas en escena*, Buenos Aires: Paidós.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2011) *El abc de la tarea docente: currículum y enseñanza*, Buenos Aires, Aique.
- Harf, R. (2000) “Poniendo la planificación sobre el tapete”, en: *Texto de base de la conferencia*, UNADENI, Jornada educativa para directivos y docentes de EGB. Belgrano Day School. Buenos Aires, Argentina.

## **Escribir juntos. El castillo de la energía y la producción compartida en Ferrowhite**

Analia BERNARDI  
Ferrowhite Museo Taller  
anitaberni@hotmail.com



### **Presentaciones para un inicio**

#### **Aclaración**

Este trabajo apunta a reflexionar sobre el proceso de producción del libro *El castillo de la energía*, editado por Ferrowhite a principios de 2013. Hecho a partir de una serie de anotaciones que fui tomando durante los meses en que, junto a Nicolás Ángel Caputo, trabajamos intensamente para construir este libro, se trata de una consideración personal tanto de lo que significó este proceso en particular, como del trabajo del museo como espacio de investigación alternativa.

#### **Museo taller**

Ferrowhite se define como un museo taller. En principio, porque ocupa lo que fuera el taller de mantenimiento de la ex usina eléctrica Gral. San Martín, en el puerto de Ingeniero White, y porque la colección de objetos que preserva, refiere especialmente al trabajo en el mundo del ferrocarril.

La temática que el museo aborda se deriva, en parte, de estas condiciones materiales. Un museo, entonces, sobre la historia y el presente del trabajo en el ferrocarril, el puerto y las usinas. El modo de contar y de mirar esa historia, en cambio, supone una elección entre muchas alternativas posibles. Ferrowhite intenta contar la historia del trabajo en este ferropuerto a partir de las experiencias laborales y personales de los trabajadores, porque adhiere al propósito de construir una historia desde abajo.

Pero la denominación de museo taller alude también a que Ferrowhite se propone a sí mismo, además de como un espacio de

exhibición, como un espacio de producción. Un museo donde se editan publicaciones, se hacen videos y se fabrican objetos de uso cotidiano como bolsas, remeras o bancos para sentarse.

## La dinámica

El museo es frecuentado por diferentes ‘públicos’: visitantes de fin de semana, instituciones educativas, investigadores, turistas foráneos, posibles entrevistados... Entre estos últimos, hay quienes establecen un vínculo especial con el museo, y esto se produce a partir del descubrimiento precisamente de que este, además de ser un espacio de paseo, es un lugar de posible permanencia. En este lugar se pueden hacer cosas. Por eso, cuando Roberto Orzali (2010)<sup>1</sup> dice “este es un museo de locos”, no se refiere tanto a las personas que lo habitan como al hacer que despliegan, a esa ‘locura’ (como bailar el bolero de Ravel<sup>2</sup>, dedicar un tango para algún extranjero que está de paso o hacer un libro sin ser profesional de las letras, la historia o la investigación) que en este museo está no sólo permitida, sino también fomentada.

La noción de museo taller también se refiere a estas situaciones. Se trata de un museo que intenta experimentar, si se quiere, con otros modos de practicar la memoria. Es decir, que el testimonio deje de estar meramente en las entrevistas para expresarse y ponerse en juego en maquetas, obras de teatro<sup>3</sup>, intervenciones en las visitas guiadas para las escuelas o acompañamientos durante los fines de semana. El tránsito de la entrevista a otras prácticas del testimonio, implican para las personas un movimiento en cuanto a su identidad: de ser ‘informantes’ devienen artesanos, actores, guías de museo...

La incorporación en el día a día del museo, hace que estas personas se vuelvan referentes y voceros de ciertas historias. Pedro Marto suele decir que historias como la de él (que trabajó como estibador<sup>4</sup>), las vivió mucha gente. Angelito podría decir lo mismo de sus compañeros de usina. Pero lo que vuelve diferentes a Pedro o a Angelito es que, a diferencia de otras personas, están dispuestos a contar

---

<sup>1</sup> Roberto fue marino mercante. *Flying Fish* es su libro de viajes de ultramar y la obra de teatro que protagonizó en 2010.

<sup>2</sup> En Ferrowhite, el bolero es sinónimo de Pedro Caballero, ex ferroviario que en 2008 lo interpretó en la obra de teatro documental *Archivo Caballero*.

<sup>3</sup> Sobre los artefactos documento y la experiencia de teatro, ver [www.museotaller.blogspot.com](http://www.museotaller.blogspot.com) y [www.undocumentalenvivo.blogspot.com.ar](http://www.undocumentalenvivo.blogspot.com.ar)

<sup>4</sup> Pedro fue estibador en el puerto de Ing. White. En 2007, inició el ciclo de teatro documental con *Pedro concejal*. Vestido de guarda ferroviario, Pedro recibe al público que visita el museo los fines de semana.

y repetir mil veces sus anécdotas y a practicar esa memoria. La voluntad a veces se vuelve la razón para explicar por qué son ciertas personas las que escriben, hablan y hacen en el contexto de un museo. Pero acaso por conocer que no todos están dispuestos a tomarse esa molestia, cuando Pedro, Roberto o Angelito cuentan sus historias no lo hacen meramente en su nombre y dando cuenta exclusivamente de su experiencia, sino que siempre detrás de ellos se vislumbra un sujeto colectivo, los ‘compañeros’.

### **Acercamiento**

Los lazos que se desarrollan por fuera del museo, de amistad, vecindad, compañerismo o parentesco, juegan un rol importante en la tarea de acercar gente. A partir de estos lazos es posible describir muchas de las trayectorias de quienes llamamos ‘los amigos del taller’.

Así, José, que fue soldador en esta usina, un día trajo a su hermano. Fue una mañana de invierno en la que Nicolás Ángel Caputo, quien trabajó durante más de treinta años en esta central eléctrica, en las secciones de máquinas, calderas y que también integró el equipo de buceo, volvió a entrar a este taller, después de casi veinte años de ausencia. Tantas cosas habían pasado en este espacio que de hecho el taller se había convertido en un museo. Pero los tacos de madera y las marcas del suelo (donde antiguamente estaban las herramientas) que aún persisten, indicaban que había (y hay) un pasado por contar.

En esa primera charla, Angelito dijo que él sabía tanto de la usina Gral. San Martín que podía hacer un libro. En un museo que, de algún modo, es custodio de dicha usina, el comentario no pasó desapercibido. En efecto, el interés por reconstruir la historia del castillo que durante más de cincuenta años proveyera de energía eléctrica a toda la ciudad y parte de la región, también estaba en el equipo del museo. Y como había sido una de mis primeras tareas cuando comencé a trabajar en este lugar, fui designada para acompañar a Angelito en una aventura que comenzaba de inmediato.

### **El empujón**

A diferencia de otras publicaciones editadas por Ferrowhite, de este libro no existían materiales previos. Si bien muchas veces lo había considerado, y otras tantas había insistido su familia para que lo hiciera, Angelito no había ni siquiera esbozado un renglón antes de venir al museo. De modo que hacer este libro suponía no sólo empezar de cero,

sino también hacerlo desde el principio de manera compartida. En ese sentido, el equipo del museo intervendría en el proceso y en el producto final tanto como Angelito.

Qué significaba y cómo escribir juntos esta historia, entre el equipo de un museo que de usinas sabía poco y nada y Angelito, un ex trabajador que nunca había hecho algo así como un libro, fueron preguntas que estuvieron presentes desde el principio. Interrogantes que era preciso formular, pero que sólo iban a encontrar respuesta en la medida en que nos pusiéramos en movimiento.

Lo que sigue es un repaso por algunos puntos que nos permiten repensar cómo efectivamente se dio ese proceso, qué dificultades aparecieron y cómo se fueron solucionando.

*Dupla.* Probablemente fue una sorpresa para Angelito tenerme a mí de interlocutora para la primera fase del trabajo que comenzaba con las entrevistas. Cojinetes, manchones, bombas, condensador, palabras propias de un mundo de máquinas, eran demasiado específicas para una 'jovencita'. Los prejuicios respecto del género y la edad parecían indicar que el funcionamiento de la usina era un tema que me resultaba no sólo de difícil comprensión, sino también de escaso interés. El hecho de que yo insistiera en conocer otras dimensiones del trabajo, como la de la sociabilidad, acaso reforzaba esta idea.

Aunque esto no nos impedía trabajar juntos, una situación ajena al estricto proceso de realización del libro, fue lo que ayudó a que Angelito modificara esa mirada. En el marco del 80° aniversario de la inauguración de la usina, en octubre del 2012, participamos de una entrevista televisiva sobre la historia de ese emblemático lugar. En esa oportunidad, me preguntaron para qué servía esta central eléctrica y qué trabajos se hacían allí a diario. Mi respuesta, bastante precisa, que retomaba muchas de las cosas que Angelito me había contado, daba cuenta que había prestado atención y que había asimilado esas nuevas informaciones. En un contexto de distancia respecto de nuestra tarea, que él escuchara como yo podía describir el funcionamiento de la usina, posibilitó la reconsideración como interlocutora. Otro efecto de esta nota televisiva tuvo que ver con comenzar a comprender la dinámica en que el museo se mueve y a revalorizar el hecho que estuviera haciendo esta historia con nosotros y no de manera solitaria.

*Tiempos.* La otra cuestión que hubo que elaborar fue la relativa a la celeridad. Angelito desconocía el tiempo y los pasos que se requieren para hacer un libro. Y si bien desde el principio le aclaramos que el

proceso llevaría muchas instancias (grabar entrevistas, transcribir los audios y manuscritos, editar, diseñar, pedir un presupuesto, mandar a imprimir...) para él seguía siendo una cosa sencilla y de rápida resolución.

Una vez más, ser testigo e integrarse a la dinámica del museo, fue lo que permitió trabajar sobre esas ansiedades. En efecto, el hecho de que las entrevistas las hiciéramos en los días libres que dejaban las visitas escolares, hizo saber a Angelito no sólo que yo cumplía otras tareas en el museo (y por lo tanto que no tenía todos los días para abocarme al libro), sino también que me encontraba con otros interlocutores a los que les ‘enseñaba’ de la usina.

Angelito pasó, entonces, de estar pendiente de que el libro se terminara pronto a que yo entendiera bien cuáles eran los elementos fundamentales para producir energía eléctrica o cómo trabajaban los buzos en la limpieza de los canales, para luego transmitirlo mejor a los chicos. En ocasiones, Angelito participó de esas visitas, explicó cómo trabajaba la central, contó anécdotas y respondió a las inquietudes de los niños de un modo directo. De manera que, si bien seguíamos teniendo como objetivo la publicación del libro, por momentos esta pasaba a un segundo plano en la medida en que el sentido de su testimonio se había redefinido.

*Escrito.* Hacer un libro suponía para Angelito, en principio, ponerse a escribir y esta tarea no fue delegada. Así, mientras algunas mañanas nos encontrábamos en el museo para grabar las entrevistas o recorrer el predio del castillo, para pensar en voz alta y consensuar qué cosas decir y qué no; por las tardes Angelito iba redactando en su casa su historia de vida y de trabajo.

Como esos escritos eran algo escuetos como para llenar un libro y en las entrevistas aparecía, como suele suceder, un tipo de relato más desestructurado, una serie de informaciones interesantes que no aparecían en el texto y donde era posible reconocer el trabajo de la memoria de Angelito, propusimos integrar ese registro a la publicación. A la redacción ordenada de su experiencia de vida y de trabajo, en la que se marcaban momentos significativos, sugerimos combinar fragmentos de entrevistas en los que los mismos hitos se contaban de otra manera, se reponían aspectos complementarios o directamente se relataban anécdotas de otra índole.

*Oral.* La propuesta de integrar la oralidad fue difícil de asimilar para Angelito por las características que son propias de ese registro.

Esas especificidades, a las que nosotros como ‘investigadores’ no sólo estamos acostumbrados, sino también valoramos y encontramos altamente significativas, a Angelito no le convencían porque distaban de la idea y la fantasía sobre cómo debe ser un libro.

El carácter fragmentario de la lectura resultante entre párrafos escritos y dichos rompía el orden que imaginaba Angelito. Él trataba de unir los temas: que mencionara a la bomba de agua le daba el pie para hablar del circuito de vapor. Angelito priorizaba un relato de la usina que se centrara en los procedimientos, en las descripciones de las máquinas y circuitos, una mirada técnica que a su vez se vinculaba con pensar como primeros lectores a los compañeros, y especialmente a los ingenieros y técnicos. Por eso, cuando una mañana se llevó para leer la transcripción de una entrevista, al día siguiente volvió con algunas ‘correcciones’ para hacer: datos erróneos que atribuía a una mala transcripción y no a un equívoco en la narración, expresiones, como decir que “reviente la turbina”, que no eran apropiadas para el tono formal que se imaginaba, o analogías que le parecían inadecuadas como comparar una caldera con una pava de cocina.

Ante la insistencia de nuestra parte por conocer otras dimensiones del trabajo en la usina (y sobre la base del reconocimiento de un saber diferencial, “ustedes ya hicieron libros, ¿no?”), o incluso la simpatía que causaba en los niños escuchar las bromas que se hacían entre compañeros, Angelito comenzó a ver con otros ojos ese tipo de anécdotas. De modo que poco a poco “esas cosas que te gustan a vos”, como las carreras de bicicletas o el mate cocido en el altillo, se volvieron cosas que nos gustaron a los dos.

*Afuera.* Luego de tres meses de entrevistas y de redacción en paralelo, Angelito sintió que la primera etapa del trabajo se había terminado, que no tenía más para contar ni escribir. “Si les gusta bien, y si no tírenlo”, solía decir. El dar un cierre provisorio también coincidió con una serie de acciones que comenzaban a gestarse en el museo: la fiesta de los 80 años del castillo, el proyecto de construir una réplica de la balsa que utilizaba el equipo de buceo (y para ello la tarea previa de hacer una maqueta), o la renovación de la comisión de la asociación civil Amigos del Castillo, fueron actividades en las que Angelito se involucró. En ese sentido, hacer un libro comenzaba a diluirse en muchas más tareas que escribirlo. Y Angelito comenzaba a integrarse como ‘amigo del taller’ a la dinámica general del museo, a trabajar con otros miembros del equipo, a proponer acciones o simplemente a darse una vuelta para saludar.

*Forma.* Sobre la base de una división de funciones implícita, luego de que Angelito brindara lo que podríamos llamar gran parte del contenido del libro, al equipo del museo le correspondió el trabajo sobre la forma. Transcribir las entrevistas y los escritos, combinar esos registros, ubicar las anécdotas que sólo habían tenido lugar en la oralidad, agregar las fotos y dibujos, diseñar la totalidad de la publicación, fueron algunas de las tareas que hicimos con el material provisto por Angelito y el que construimos junto con él.

*Negociación.* El libro contiene tanto el relato de la experiencia de vida y de trabajo de Angelito como una historia de este emblemático castillo escrita por el equipo del museo sobre la base de documentos, artículos periodísticos e investigaciones académicas. Compuesto de textos y transcripciones de entrevistas, fotos y dibujos, lo que se percibe en el producto final, tuvo un correlato, como vimos, en el proceso de producción: qué decir y qué dejar afuera, qué imágenes utilizar y cuáles no, fueron cosas que se fueron consensuando a medida que nos encontrábamos para hacer las entrevistas, ver qué materiales se necesitaban para construir la balsa o decidir qué se hacía para el cumpleaños de la usina. Una negociación constante entre lo que cada uno creía que el libro debía ser, respecto del contenido, del orden y del tono; y lo que el otro evaluaba sobre esas ideas y propuestas. Una situación que se fundaba en el reconocimiento de saberes y habilidades diferentes (uno sabe de usinas y desconoce de hacer libros, y viceversa) pero que se sostenía en el proceso de trabajo cotidiano. Un proceso que encontraba en el cumplimiento de pequeñas acciones (vinculadas o no con el libro), los motivos para seguir haciendo y a la vez, para mantener la relación que se iba creando en paralelo.

## **A modo de cierre**

El museo estimula un proceso de protagonización de las personas que prestan su testimonio. Es decir, desarrolla una serie de estrategias, como exagerar nuestro desconocimiento de ciertos temas para convencer a alguien de lo valioso que puede ser lo que tiene para contar, o generar desde la edición de textos o de videos, una cercanía con el testimonio que refuerce la experiencia personal.

En el caso de *El castillo de la energía*, a pesar de que fue un trabajo compartido, en la tapa del libro se reconoce como autor a Nicolás Ángel Caputo. Realizada adrede, la operación del museo radica

en jerarquizar el hecho de que un trabajador de usina se pusiera a escribir un libro. De esta manera, afín a un modo de comprender la historia, se intenta poner en variación las ubicaciones sociales fijas que indican que un trabajador de usina es solamente eso y, al mismo tiempo, revalorizar a Angelito como más que un informante de otras épocas.

Nuestro trabajo precisa de cierta sutileza. Como si la protagonización de los testigos necesitara de la minimización de las formas que lo llevan adelante. Es decir, no podemos ser totalmente explícitos con nuestro modo de trabajar, porque de hacerlo, sería como un mago que todo el tiempo explicara las trampas de sus trucos. Perdería la magia.

Pero el riesgo que se corre es que, en esa tarea de volvernos ‘invisibles’, nos borremos a nosotros mismos como participantes de la construcción de esas memorias. Cómo reconocer nuestro trabajo, sobre todo en un museo que se aboca a esta temática, sin por otra parte caer en la soberbia; cómo ser pares en la diferencia, es el desafío que se nos plantea a diario.

El proceso de trabajo, de nuevo, ayuda mucho. Angelito, después de todo lo que compartimos en este tiempo, lo tiene claro. “Este libro es de los dos, me dice, lo hicimos juntos”. Capaz que se trata de generar las condiciones para ese hacer compartido y confiar en lo que podamos ir construyendo juntos.

## **Una experiencia interdisciplinaria de registro audiovisual en el sector apícola del sudoeste bonaerense**

Fernando CARDARELLI  
EEAB (INTA) - CAP  
cardarelli.fernando@inta.gov.ar

Lucian TORRESI  
UNS - CAP  
luciana.torresi@hotmail.com

Florencia COSTANTINI  
UNS - CAP  
flor.costantini@hotmail.com.ar

Elián TOURN  
EEAB (INTA) - CAP  
etourn@uns.edu.ar



### **¿Quiénes somos?**

Somos un grupo integrado por profesionales de la Comunicación Social, la Ingeniería Agronómica, la Administración Agropecuaria y la Apicultura y estudiantes de la carrera de Historia. Pertenece a la Estación Experimental Agropecuaria Bordenave del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), a la Cooperativa de Trabajo Apícola Pampero Ltda. (CAP) y a la Universidad Nacional del Sur. Como Grupo formamos parte de la Comisión Científica de la Cooperativa de Trabajo Apícola Pampero Ltda., y nuestro campo de acción está abocado al abordaje de aspectos socio-culturales de la Apicultura en el SO bonaerense.

Desde la Estación Experimental Agropecuaria (EEA) de INTA Bordenave<sup>1</sup> el esquema de intervención en la actividad apícola se da a través de la conformación de la Cooperativa de Trabajo Apícola Pampero Limitada. La misma está formada por 22 Promotores Asesores que trabajan con 33 grupos de Cambio Rural<sup>2</sup> apícola, 321 productores -

---

<sup>1</sup> La EEA Bordenave tiene un área de influencia que abarca 9 distritos del sudoeste bonaerense, ocupando una superficie aproximada de 4 millones de hectáreas. Desarrolla una intensa actividad de investigación aplicada, experimentación adaptativa y extensión.

<sup>2</sup> El Programa Federal de Reconversión Productiva para la Pequeña y Mediana Empresa Agropecuaria (Cambio Rural) fue creado en el año 1993 por la Secretaría de Agricultura, Ganadería y Pesca. En la actualidad, Cambio Rural trabaja junto con 1.347 grupos, más de 13.500 pequeños y medianos emprendedores agropecuarios. Mediante una labor conjunta que integra a grupos de productores, un asesor técnico privado y profesionales del INTA,

107.500 colmenas, 5% de la producción nacional- que conforman la Cámara de Apicultores Pampero. Las líneas de acción integran cinco puntos principales: Investigación - Experimentación adaptativa - Gestión - Capacitación de técnicos - Capacitación de productores.

La Cooperativa posee un plan integral que propone la democratización de los medios de producción y la cooperativización de los actores involucrados en la apicultura regional, que busca promover una apicultura autosustentable, integrada por productores apícolas, investigadores, técnicos, operarios, personal administrativo e instituciones públicas involucradas con la actividad.

### **La apicultura como actividad y la realidad en el sudoeste bonaerense**

Existen múltiples razones para defender y preservar la actividad apícola: por un lado, los ingresos provenientes de las exportaciones de miel que movilizan en parte la actividad comercial de muchas localidades, y por otro, y no menos relevante, la necesidad de contar con poblaciones importantes de insectos polinizadores, indispensables para la producción agrícola y la ecología local.

El sector apícola está constituido por una gran base productiva de muchos apicultores y hay una concentración en la comercialización. Los últimos monitoreos oficiales publicados por la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentación (SAGPyA), -ahora convertida en Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca-, indican que en 2008 existían aproximadamente 33 mil apicultores de los cuales alrededor del 70% eran pequeños o medianos (con explotaciones de menos de 500 colmenas).

El área de referencia sobre la cual trabaja nuestro grupo, abarca la región sudoeste de la provincia de Buenos Aires. Según los Fundamentos de la Ley del Sudoeste Bonaerense (LP 13.647), esta región representa aproximadamente el 25% del territorio de la provincia de Buenos Aires. No es pampa húmeda, sino que forma parte de las regiones semiárida, árida y subhúmeda-seca del país, poseyendo características climáticas y edáficas que la diferencian del resto de la provincia en cuanto a sus potencialidades y limitantes productivas primarias, y por lo tanto también, en cuanto a las mencionadas ventajas comparativas, claramente inferiores al resto de la Provincia.

---

Cambio Rural promueve la búsqueda de alternativas que permitan incrementar los ingresos, elevar el nivel de vida, generar nuevas fuentes de empleo, retomar el proceso de inversión y posicionarse mejor en los mercados. Desde su inicio, el INTA tiene la responsabilidad de su coordinación operativa y ejecución presupuestaria.

Esta cuenca melífera está integrada por los partidos de Guaminí, Adolfo Alsina, Coronel Suárez, Coronel Pringles, Coronel Dorrego, Saavedra, Tornquist, Puán, Coronel Rosales, Bahía Blanca, Villarino y Patagones.

En cuanto a los sujetos apicultores y en el territorio en cuestión existen aproximadamente 1200 productores apícolas distribuidos en el área. Estos desempeñan la actividad con un total de 362.000 colmenas, aproximadamente el 12% de la producción nacional. Cabe destacar que para el 85% de los productores apícolas, esta actividad incide fuertemente sobre la economía familiar, mientras que el 15% restante la practica a modo de “hobbie”. Por otro lado, el 62,32% de las colmenas se encuentra concentrado en productores con más de 500 colmenas, aquellos que viven de la actividad, y que por ende su permanencia en la misma depende indudablemente de la rentabilidad de sus empresas.

Una particularidad de la apicultura, es que mayormente es realizada en pequeñas localidades, aumentando la cantidad relativa de familias involucradas en esta actividad económica a medida que disminuye la población.

En otro sentido, es válido mencionar que la apicultura es una actividad económica que puede trabajarse como única o como complementaria. Siendo complementaria, puede ser principal, secundaria o hasta catalogarse como tercer ingreso, dependiendo de cada caso. Puede clasificarse según la forma de trabajo, la intensidad de la explotación y los objetivos que se persiguen. Así, una de las clasificaciones que puede adoptarse para las explotaciones apícolas se da en las siguientes cuatro categorías:

- Un primer grupo es en el que se encuentran aquellas explotaciones cuya actividad es “casera”. La motivación principal es recreativa, sin intenciones de lucro. O también puede ser parte de una explotación de granja, que se desarrolla en escasa superficie de campo, sustentando necesidades familiares a través de remanentes. Generalmente se ubica a este grupo en el estrato de menos de 50 colmenas.

- En un segundo grupo se encuentran aquellas explotaciones que son complemento económico de una actividad principal. En este caso, un sólo productor puede atender una determinada cantidad de colmenas, dedicándoles muy poco tiempo semanal. Habitualmente se las identifica en el estrato que va desde 50 hasta 200 colmenas.

- El tercer grupo lo constituyen las explotaciones que necesitan de una dedicación personal plena y exclusiva. Una persona puede

perfectamente organizarla, poseyendo apiarios bien constituidos y una explotación más rendidora. Si bien la desventaja es que en la época de la cosecha de miel pueden necesitarse uno o dos ayudantes para realizar el trabajo, esta categoría industrial-comercial cuenta con la posibilidad de rebajas en las adquisiciones de los elementos apícolas gracias a las grandes cantidades, como así también un mayor aprovechamiento de las maquinarias y mayor ganancia en la comercialización de miel, por tratar directamente con exportadores. Generalmente este estrato va desde las 200 hasta las 500 colmenas.

- El último gran grupo lo componen aquellas explotaciones de escala superior a la anterior. A esta modalidad puede llegarse pasando por las dos categorías previas o aportando gran capital desde el inicio. Es una organización empresaria que cuenta con amplios locales con maquinarias acordes a la magnitud de la explotación, de medios de transporte propios, ya que el número de colmenas con el que disponen exige que éstas se sitúen en colmenares dispersos en un área muy grande y, en muchos casos, se requiere la explotación trashumante para aprovechar floradas nectaríferas. De esta manera, es necesario contar con personal permanente y contratado temporalmente. Es común la división de tareas, siendo el dueño o el encargado el responsable de la parte comercial, mientras que los operarios se ocupan del apiario.

Con respecto al sujeto apicultor, la crisis productiva de la última década pudo ser una de las principales causas de la escasa incorporación de jóvenes a la actividad, situación que comprometería no sólo el futuro de la misma, sino a su vez, la inserción al mundo laboral de muchos jóvenes de familias dedicadas a la apicultura, así como los provenientes de las pequeñas localidades que dependen fuertemente de esta actividad.

Analizando cual fue la dinámica de ingreso de productores apícolas en la región, puede advertirse claramente la gran incorporación de apicultores en la década del noventa, incrementándose relativamente a su vez la proporción de nuevos apicultores de 31 a 40 años. Esto podría estar indicando que la actividad apícola resultó una alternativa de cientos de trabajadores desplazados para el modelo neoliberal, que desbastó los puestos de trabajo de las pequeñas localidades.

### **Un relevamiento socio-cultural de la región y sus sujetos: metodología a aplicar y resultados esperados**

Con lo anteriormente desarrollado con respecto a la apicultura, sostenemos que dicha actividad posee una escasa valorización en la sociedad, que en general desconoce su función y su aporte a la

construcción de los territorios, tanto desde una perspectiva cultural y económica como ambiental.

Por esta razón nuestro objetivo central como grupo, está orientado a generar material audiovisual de archivo para conservar y convertirse en fuente de consulta respecto de la memoria de la apicultura en la región; como así también para gestionar estrategias de comunicación que nos permitan divulgar lo producido en diferentes ámbitos.

Nuestro interés en la apicultura parte de la consideración de que el apicultor ha sido un actor omitido por la historiografía rural, la cual ha estado más atenta a la problemática de la tenencia de la tierra, a los conflictos sociales agrarios y a la cuestión de las transformaciones de la empresa agropecuaria<sup>3</sup>.

Al respecto, el apicultor cuya actividad se caracteriza por la no tenencia de la tierra, ha resultado “invisibilizado” en las investigaciones históricas. Por esta razón el estudio de los actores apícolas y de sus características brindará herramientas necesarias para complejizar el “universo” del sector rural en la región.

Es relevante mencionar, que la tradición oral se constituye como el registro histórico que pretendemos rescatar en el ámbito apícola de nuestra región, buscando dar cuenta de la historia de la actividad en nuestra zona, para poner en valor los aportes realizados y sistematizar experiencias de diferentes sujetos sociales vinculados a la actividad. Para esto traemos a colación la noción de Joutard, cuando sostiene que la construcción de archivos orales permite el rescate de los sectores “que escapan a la curiosidad de la documentación” (Joutard, 1986: 228). En este sentido, la intención es recuperar aquellas experiencias que no han podido ser documentadas debido en parte, al carácter informal de la apicultura como actividad<sup>4</sup>, lo que hace que no se generen datos sobre estos recorridos en instituciones oficiales (por ejemplo la ausencia de

---

<sup>3</sup>Vease Gabriela Olivera (2006), Noemí Girbal deBlancha (1998), Mario Lattuada (1986), entre otros.

<sup>4</sup>El concepto de ocupaciones informales, enunciado por Silvio Felman y Miguel Murmis “ocupaciones que requieren escasos capitales para ingresar a ellas, habitualmente no requieren tampoco certificaciones de educación formal o formas complejas de calificación. Precisamente estos acotados requisitos plantean una situación en la cual podrían esperarse moderados requerimientos de conexiones y vinculaciones sociales para llegar a desempeñar este tipo de ocupación. Se va definiendo así una imagen ocupacional que sirve de base a la idea de que estas actividades pueden funcionar como “ocupaciones-refugio” en momentos en los cuales aquellas más formales no ofrecen oportunidades” (Felman y Murmis, 2002: 1)

pagos de impuestos o de medidas de salubridad). Por otro lado siguiendo con el planteo del autor, esta técnica nos permitirá el abordaje de las cotidianidades de los apicultores (familia, vínculos, trabajo, entre otras), que se entrecruzan con la actividad apícola debido al carácter informal de la misma, como dijimos anteriormente.

A su vez, en este tipo de actividades hemos corroborado a través de las entrevistas que el obstáculo muchas veces no constituye la ausencia de documentos, sino el desconocimiento de la existencia de los mismos. Por eso sostenemos que la fuente oral “proporciona la clave y permite el descubrimiento de las fuentes escritas” (Joutard, 1986: 231), que nos fueron brindadas por los propios sujetos.

Actualmente, nos encontramos en fase de post producción de la primera entrevista, que fue realizada en Agosto pasado en un campo de Espartillar, cercano a Pigüé. Además, tenemos confeccionado el listado de referentes apícolas a entrevistar y la mayoría de las personas ya contactadas. En este sentido, esperamos poder realizar tres entrevistas más en lo que resta del 2014; una en Huanguelén, y otras dos en Bahía Blanca.

A partir de la realización de todas las entrevistas propuestas y su posterior edición; buscamos desarrollar una estrategia de comunicación que ponga en encuentro estos materiales con diferentes audiencias de varias comunidades de nuestra zona. Y esto se planteará en dos sentidos: por un lado a través de medios televisivos y redes sociales y por otro a partir de eventos en espacios públicos generados para tal fin.

## **Nociones de Comunicación**

El trabajo que estamos desarrollando, propone una serie de acciones en etapas, que incluyen la realización de entrevistas audiovisuales a diferentes actores apícolas del sudoeste. Su objetivo principal, está orientado a generar material de archivo audiovisual para conservar la memoria de la apicultura de la región, como así también gestionar una estrategia de comunicación que ponga en encuentro de otros actores sociales el material producido.

En este sentido, nos parece oportuno hacer algunas precisiones conceptuales.

### **1. La concepción comunicacional**

Como se ha mencionado, nos parece necesario reflexionar sobre los conceptos que nos permitan situar la concepción comunicacional,

para poder dar cuenta de los puntos de partida y de la propia complejidad del mundo actual. Sobre todo porque parece estar claro que es necesario superar las visiones sesgadas propuestas desde el paradigma mecanicista y simplificador.

Desde lo comunicacional, y en una primera instancia de los abordajes más básicos creemos que la comunicación supone primariamente un intercambio que tiene por objetivo intrínseco el encuentro de distintas otredades; y que esto se da en el ser, en el hacer y en el decir de las personas. Desde ese lugar, la comunicación establece una relación que siempre implica poner algo en común.

Recurriendo a la etimología, y aceptando las limitaciones que surgen de ella podemos encontrar que comunicar aparece justamente como “poner en común”, “comulgar”, “compartir”; lo que hace referencia a cierta ruptura con la dupla sujeto/objeto y se centra más en una situación existencial que en una instrumental.

Desde estos espacios personales que hacen foco en los sujetos en relación creemos oportuno mencionar la noción de “competencias comunicativas” (Cicalese, 2000: 150), que se definen como las diferentes capacidades que permiten a una persona interactuar con otros y relacionarse. Competencias que remiten a saberes o conocimientos que condicionan nuestra manera de comunicarnos, y que terminarán dando características específicas y únicas a cada uno de nosotros. Y también traemos a colación la idea de “condicionantes emocionales” (Cicalese, 2000: 190), que refiere a aquellos factores emocionales, sensibles y afectivos que operan en nuestros vínculos con los demás. No se piensan en términos de capacidades, ya que no son saberes adquiridos dentro de un marco racional de acción.

Por otra parte, creemos que un proceso de comunicación no puede excluir los conceptos *formación social* y *marco de referencia*, ya que sin el contexto es imposible el texto (Prieto Castillo, 1999). Para dar cuenta de esos contextos y de la historia, es necesario hablar de actores macro sociales. Y entonces resulta pertinente incluir la cuestión de las matrices socioculturales como componente específico de la mirada comunicacional (Massoni, 2001). Matrices entendidas como un esquema básico que describe los rasgos principales de la lógica de funcionamiento de un grupo social y que programa en cada grupo su sistema de percepción-acción.

Desde la matriz como el lugar desde el cual cada uno establece la comunicación podríamos determinar intereses y necesidades de los actores. Y para ello habría que analizar por cada matriz/sector los actores (personas, grupos, instituciones claves), los modos (formas,

códigos, redes), los espacios (entendidos como lugares de intercambio y circulación) y los saberes (visión del problema, conceptualizaciones, destrezas, etc.).

Desde estas mínimas precisiones, alejadas de preceptos mecanicistas y lineales; la comunicación se va situando como encuentro. Y allí comienzan a cobrar fuerza aspectos como la interrelación, la diversidad, las diferentes capacidades, la sensibilidad, la unicidad de cada sujeto en cada momento y hasta la emoción.

Desde esta perspectiva, creemos que en clave relacional nos permite superar la comunicación como el acto que ocurre aquí y ahora, para poder situar a los sujetos en su relación con otros. Por ello una estrategia de comunicación no se reduce solamente al planteamiento de acciones organizadas que hacen foco en mensajes y/o productos sino en las relaciones que surgen de las múltiples dimensiones de lo real que conviven en un espacio o territorio determinado. Relaciones que nos invitan a pensar, gráficamente, no en una sola red, sino en varias.

De este modo, entonces, podríamos definir nuestras tareas como acciones que buscan propiciar conversaciones e indagar posibles puntos de articulación de las diferencias asumiendo roles vinculados a facilitar el diálogo en diferentes ámbitos del espacio público.

Es por ello que cuando hablamos de lo producido a partir de las entrevistas en video, hablamos de “poner en encuentro de otros actores sociales el material producido”.

## **2. Estrategia de comunicación**

Entendemos como estrategia de comunicación, a un conjunto de acciones y procedimientos que ponen en juego una serie de recursos de comunicación (prácticas sociales, habilidades, documentos, productos), con un objetivo determinado acordado con otros actores. Además del nosotros comprendido por los integrantes del grupo, aparecen como “otros” los propios productores apícolas -algunos de los cuales serán entrevistados-, las comunidades donde viven estos productores y Promotores Asesores del Programa Cambio Rural, entre otros.

## **3. Uso del video**

Respecto del uso del video, pretendemos trabajar sobre la realización de entrevistas individuales –en primer término- a diferentes actores del sector apícola del sudoeste bonaerense. Sin embargo, y en

función de lo que surja como registro, pensamos la posibilidad de generar espacios de encuentros que también sean filmados.

Sabiendo las condiciones que impone una entrevista filmada, consideramos la intervención como una ruptura de la cotidianidad del sujeto; pero apelamos a nuestras competencias comunicacionales para generar un ámbito distendido, de intercambio y reflexión donde emerja no sólo el recorrido que hizo la persona a través de la actividad apícola, sino también sus opiniones respecto a la realidad del sector.

El uso del video encuentra su justificación en la necesidad de hacer visible -en este caso literalmente- las historias de vida de diferentes personas vinculadas al mundo apícola, muchas de las cuales están consideradas como pioneras en la región. Y a través suyo, los aportes que la apicultura hace y ha hecho al desarrollo de nuestra región.

### **Invitación a la reflexión**

A modo de cierre, como grupo invitamos a hacer una reflexión sobre la interdisciplinariedad a la hora de investigar una actividad productiva, ya que la forma conjunta de trabajo brinda riqueza teórica y práctica para complejizar los objetos de estudio. En nuestro caso la presencia de las ciencias agropecuarias, de la comunicación social y de la historia; nos permiten comprender en mayor grado las características técnicas y sociales del ámbito apícola, sabiendo incluso que sólo estaremos haciendo un recorte de dicho entramado. Y también nos brinda mayores herramientas para llevar adelante el rescate de experiencias, su interpretación y divulgación; generando así un material de fácil acceso que fomente el reconocimiento por parte de esos mismos sujetos, de otros actores involucrados en la actividad apícola del sudoeste bonaerense, como también de la sociedad en su conjunto. A partir de dichos registros, además, también pretendemos fomentar líneas de investigación académicas con respecto a los actores y problemáticas rurales, específicamente en lo que se relaciona a la apicultura.

### **Bibliografía**

- Barbero M. J. (2001) “Transformaciones comunicativas y tecnológicas de lo público”, en: *Revista Metapolítica*, vol. 5, Nº 17, México, pp. 46-55.  
Castillo D. P. (1990) *Diagnóstico de la comunicación*, Quito, CIESPAL.

- Cicalese, G. (2000) *Herramientas para descifrar la comunicación humana*, Buenos Aires, La Crujía.
- Joutard, P. (1986) *Esas voces que nos llegan del pasado*. Mexico, Fondo de Cultura Económica.
- Feldman, S. y Murmis, M. (2002) “Las ocupaciones informales y sus formas de sociabilidad: apicultores, albañiles y feriantes”. En: L. Beccaria, S. Feldman, I. González Bombal, G. Kessler, M. Murmis y M. Svampa, *Sociedad y Sociabilidad en la Argentina de los 90*, Buenos Aires, Biblos, pp. 173-230.
- Massoni S. (2006) “El Centro de Salud y su entorno. Actores sociales y estrategias de negociación”, en: *Proyectar la salud: herramientas de marketing, comunicación e investigación social*, Ur-bal, pp 37-51.

## La tarea docente: obstáculos y posibilidades para trabajar con alumnos heterogéneos

Roberto ELGARTE  
Universidad Nacional del Sur  
relgarte@criba.edu.ar

Jorgelina FABRIZI  
Universidad Nacional del Sur  
jorgelinafab@yahoo.com.ar

M. Andrea NEGRETE  
Universidad Nacional del Sur  
negretan@yahoo.com.ar

A. Eugenia SANNA DÍAZ  
Universidad Nacional del Sur  
aesanna@gmail.com



### A modo de introducción

Hay momentos en las vidas sociales y de las instituciones en los que el presente, el momento o el instante adquieren relieves insospechados. Lejos de ser porciones preparatorias de un futuro, fragmentos de un tiempo lineal o componentes de un plan general, pueden ser la ocasión para desplegar una potencia, abrir una clausura o ensanchar una experiencia. (Duschatzky, 2007: 89)

La presente ponencia se inscribe en el marco de nuestro proyecto de investigación titulado “*La escuela como texto. Los sujetos pedagógicos en escenarios desiguales*” que se lleva a cabo en la Universidad Nacional del Sur.

Proponemos como uno de los objetivos del proyecto investigativo interrogar la interrelación entre la escuela como lugar de enunciación y significación y la estructuración de la subjetividad pedagógica.

Es sabido que desde hace algunas décadas, asistimos a una demanda generalizada por la inclusión de nuevos sectores sociales al nivel medio. Incluso la obligatoriedad ordenada por la Ley Nacional de Educación N° 26.206/06 ha cambiado el sentido que tuvo tradicionalmente ese nivel, ya que hoy todos deben ingresar y terminar el colegio.

Las grandes transformaciones sociales y culturales afectan profundamente los procesos de construcción de las subjetividades. Entendemos que la escolarización contribuye fuertemente a la construcción de nuevos sujetos sociales. A su vez, la masificación

produciría una serie de transformaciones en las instituciones escolares. Esto es así porque la vieja escuela media, reservada a las élites, hoy necesita responder a la demanda de estos nuevos contingentes de ingresantes. ¿Estarán las instituciones estructuralmente preparadas para responder a esta heterogeneidad?

Nuestro trabajo de campo se efectuó en alrededor de doce escuelas secundarias de la ciudad de Bahía Blanca, seleccionadas intentando cubrir un amplio espectro: tanto escuelas de gestión pública como privada, en el radio céntrico, en la periferia, con diversas orientaciones: técnicas, humanidades, agricultura, educación física, comercio. En ellas entrevistamos a los diferentes actores: directivos, docentes y alumnos.

Esta ponencia recorta una de las preguntas realizadas en las entrevistas a docentes y directivos en las escuelas: ¿de qué manera se trabaja en la escuela con la heterogeneidad - diversidad del alumnado? ¿Qué posibilidades y obstáculos encuentran en ese trabajo?

Realizaremos un recorrido que comienza por la interrogación de la noción de heterogeneidad y su relación con el acto docente. Los relatos docentes estarían expresando diferentes experiencias en torno a las múltiples significaciones acerca de lo heterogéneo. Prospectivamente, como docentes universitarios y en el marco de estas Jornadas de Investigación nos preguntamos acerca del atravesamiento de nuestros alumnos pensándose como futuros docentes, sobre el sentido que ellos le atribuyen a estos nuevos escenarios escolares caracterizados como heterogéneos. Para ello, resulta interesante tomar algunas expresiones de los alumnos de esta universidad acerca de cómo imaginan que serán sus alumnos en el aula:

Los alumnos que pienso que me voy a encontrar pueden ser algunos callados, otros charlatanes, puede también que dentro del curso haya subgrupos, donde no todos se lleven con todos. Algunos pueden ser maleducados, otros que no tengan ganas de trabajar y otros que sí. No podría especificar a un “tipo” de alumno, creo que el alumnado es muy diverso y heterogéneo pero seguramente debe haber roles que se repiten y grupos armados. Creo que voy a encontrar alumnos más activos y cuestionadores porque es un rasgo cada vez más incipiente en la juventud.

Curiosos, algunos con ganas de aprender, otros desmotivados. Debe haber quienes son responsables aunque no todos. Los alumnos deben formar pequeños grupos con quienes se sienten más cómodos.

El grupo es seguramente heterogéneo con identificaciones fuertes relacionadas por ejemplo a la música y el deporte. Pienso que me voy a encontrar con un grupo cuya confianza se debe ganar y que siempre van a ver a las personas mayores como otros.

Imagino un grupo de alumnos bastante heterogéneo, distintos, con intereses diversos y necesidades distintas. Algunos responsables, otros críticos y otros decepcionados por el sistema (y desesperanzados). Algunos interesados en el tema, otros indiferentes y otros interesados en desestabilizar o boicotear la clase.

Un poco incómodos por estar obligados a ir a la escuela. Con ánimo, ganas, energía. Atravesados por una determinada condición social e intentando hacer con eso algo que responda a sus intereses.<sup>1</sup>

## La heterogeneidad

Resulta interesante partir del significado de “heterogeneidad” como cualidad de lo heterogéneo: aquello que indica una mezcla de partes de diversa naturaleza en un todo<sup>2</sup>. Se destaca la cualidad relativa a la “diversidad” que presentan las partes o componentes en su naturaleza.

La diversidad (del latín *diversitas*) es una noción que hace referencia a la variedad, la diferencia, la abundancia de cosas distintas o la desemejanza. Al mismo tiempo, el término nos es útil a la hora de querer señalar la abundancia de cosas distintas que conviven en un contexto particular: diversidad cultural, sexual, étnica, biológica, económica, cognitiva, entre otras.

Hoy, no es posible hablar de un sujeto pedagógico universal, tal como se lo concebía a partir del discurso educativo hegemónico de la institución escolar en el contexto de la modernidad, es necesario considerar que hay que hablar de un sujeto pedagógico disperso, que adquiere nuevas configuraciones signadas por diversas significaciones de acuerdo a la legalidad pedagógica de los espacios institucionales.

Asimismo, las realidades socio-históricas han perforado el territorio escolar: se pasó de un nivel educativo elitista, que en sus orígenes preparaba a algunos alumnos en su tránsito hacia los estudios superiores o a ocupar cargos en las administraciones provinciales o nacionales, a la obligatoriedad escolar y la masificación de este nivel, que abre la escuela media a nuevos públicos de estudiantes alejándose de aquel “alumno ideal” (Montano, 2013: 4). En relación a esto Peres Islas afirma:

(...) lo preocupante es que estas representaciones-tipo son la base sobre la cual se diseñan políticas públicas, (...) donde los jóvenes

---

<sup>1</sup> Entrevistas realizadas por el equipo de cátedra de Didáctica General de la Universidad Nacional del Sur a sus alumnos en el año 2013, antes de comenzar a hacer las observaciones en las escuelas requeridas en la materia.

<sup>2</sup> Definición de la Real Academia Española.

no son lo que se dice sobre ellos, mientras lo que ellos son no se dice; en otras palabras, las categorías construidas desde las instituciones poco se refieren a las condiciones reales que viven los diferentes y heterogéneos grupos juveniles de una sociedad. (Peres Iglesias, 2002: 127)

En consecuencia, parece ser que se pasó de una escuela que excluye a una que incluye; sin embargo, esta inclusión se sigue pensando, en muchos casos, desde su gramática escolar originaria, es decir, desde la selectividad y la subjetividad, en singular.

La universalización de la educación plantea escenarios escolares diversos, donde la referencialidad a los sujetos pedagógicos funciona como signo de la diferencia, evaluada como “heterogeneidad” siguiendo una lógica binaria: bueno en oposición a malo; alumno aplicado en oposición a desaplicado. Es así que a nivel de enunciación en el texto escolar es posible “soportar” la heterogeneidad sin comprenderla como diversidad o multiplicidad de subjetividades. La multiplicidad supone la creación de condiciones de enunciación de los sujetos y los grupos acerca de lo que presumen que les ocurre. La inclusión de los mismos supondría, entonces, la presencia de la afirmación del derecho que cada uno de ellos tiene a ser reconocido y reconocerse como un miembro particular de la institución educativa; convivir con la singularidad y hacer existir las nociones de diversidad e inclusión.

Dentro de la escuela, la pluralidad de sentidos se manifiesta por la coexistencia de diversos valores, criterios de verdad, criterios éticos, diferentes maneras de ver y pensar la realidad.

Es posible que el escenario se vuelva sostén de un discurso totalizante y acentúe los diferentes grados de exclusión de la subjetividad. La lógica de un discurso no deja, a veces, otra alternativa que la exclusión. Por lo tanto, aparece la necesidad de pensar intervenciones tendientes a realojarla

Aparece una relación de opuestos: alojamiento versus empuje. Entonces, cualquier movimiento que no aloje al sujeto, se presenta como un movimiento de expulsión. En oposición, la producción de múltiples sentidos alojará la construcción de sentido para cada sujeto limitando los discursos totalizantes.

## **Acto docente y heterogeneidad**

El docente en su praxis se dirige a un grupo, a una “masa”, por lo cual interviene de manera inevitable el mundo de las diferencias, de lo

heterogéneo en alusión a la singularidad del sujeto. Cuestión no sencilla a la hora de la enseñanza y aprendizaje que acerca la tarea al territorio de la artesanía y la creatividad.

Heterogeneidad remite a diversidad, nudo que atraviesa estructuralmente el quehacer docente. Pluralidad que puede estar referida a numerosas categorías: diferencias intelectuales, cognitivas, de clase social, culturales, étnicas.

La mayoría de los autores resaltan las brechas de aprendizaje como efecto de factores socioeconómicos en América Latina hoy, remarcando la desigualdad de escenarios y de oportunidades.

En este contexto resulta contradictorio que ciertas políticas educativas ofrezcan pautas de homogeneidad, supuestamente dirigidas a alumnos estandarizados. Sabemos que la “normalidad” es un concepto imposible de definir. Queda claro que “la escuela es para todos” pero a su vez para cada uno en su singularidad, de lo contrario nos confrontamos una y otra vez con los fracasos - síntomas en el escenario educativo, cuando no, reforzamiento de las inequidades.

La homogeneidad implica sostener un ideal y desde allí es posible cometer graves excesos bajo el imperio de un mandato insensato superyoico.

Una directiva de un colegio estatal considerado de alto nivel de enseñanza, orientado a preparar a sus alumnos para un “buen desempeño universitario”, manifiesta: “Qué pena que no vinieron a entrevistar a los chicos del turno mañana ya que allí todos vienen desde primer año; aquí a la tarde están los que en cuarto año ingresaron de otras escuelas y el nivel es diferente.”

Se observa una marcada alusión a una supuesta elite intelectual homogénea y desde allí la segregación del diferente bajo el signo de la devaluación.

Entrevistamos a docentes que si bien desde el discurso manifiesto avalan la diversidad incluso incrementada por la educación secundaria obligatoria y la escuela inclusiva, no obstante expresan cierta nostalgia por la escuela selectiva “*en la que se trabajaba por la excelencia*”. Abroquelarse en posiciones resistentes a lo nuevo impide el despliegue de potenciales creativos de invención (Duschatzky y Corea, 2002), que son la base de propuestas innovadoras que, no casualmente, en general surgen en contextos complicados y adversos.

En las escuelas visitadas, observamos una ilusión de homogeneidad polarizando desde la diferencia socioeconómica las categorías de incluidos y excluidos o sectores más o menos favorecidos asociadas a nivel intelectual, capacidad simbólica y lenguaje.

Selecciones por rendimiento académico correlativas a las escuelas en las que alumnos apuntan a estudios universitarios y los que piensan rápidamente en trabajar e incorporarse al mercado laboral.

Pero la heterogeneidad retorna: en un curso de 6° año de un barrio de la ciudad, conviven alumnos que estudian y trabajan, con otros que piensan en ir a la universidad y a su vez alumnos con bueno, regular y pobre rendimiento junto a dos alumnos con necesidades educativas especiales integrados al grupo, al menos desde sus pares.

Consideramos que la escuela es uno de los escenarios más propicios para la convivencia en el marco de la diferencia y en este sentido la heterogeneidad se convierte en una propiedad enriquecedora que permite la confrontación con lo distinto y lo nuevo a su vez.

A continuación reseñamos varias respuestas y comentarios producto de las entrevistas con docentes en las que se les interroga acerca de la variable heterogeneidad del alumnado:

Por ahí se nota en el primer año. Yo tengo los tres: primero, segundo y tercero. Creo que después se van emparejando. En el turno mañana son todos chicos nuestros provenientes del Ciclo básico; entonces es bastante parejo, es bastante homogéneo.

Desde el punto de vista de las capacidades intelectuales siempre hubo diferencias. Y ahora lo normal es la diversidad, en todo sentido. Pero me parece que eso también fue siempre. En cuanto a lo socioeconómico, acá no hay chicos que vengan sin comer.

Trabajo llamando a cada chico o chica por su nombre, promoviendo el respeto entre ellos y hacia mí, evitando actitudes de discriminación y maltrato en el grupo, ofreciendo más tiempo a quienes lo requieran para resolver actividades.

La heterogeneidad se trabaja con atención lo más personalizada posible, atendiendo los ritmos de aprendizaje individuales y realizando un acompañamiento en las trayectorias escolares de los alumnos.

El alumnado de esta escuela es muy heterogéneo. De todos modos quienes tienen mayor poder adquisitivo en el pueblo (barrio de la ciudad) mandan a sus hijos a escuelas de Bahía Blanca, que para ellos son más prestigiosas. Hay un grupo de adolescentes que proviene de la zona de quintas que tienen grandes necesidades y hacen mucho esfuerzo para asistir a la escuela.

La matrícula es muy variada. Pertenecen a la clase media y media baja. Sus intereses son variadísimos; hay grupos con serias dificultades, con una generalizada desidia y otros que sorprenden por su compromiso y por los proyectos en los que participan.

Aún estamos parados en el paradigma que nos hizo creer que es necesario que todos aprendan lo mismo.

En función de la heterogeneidad, se plantean diversas estrategias adecuadas a cada uno. No obstante los alumnos no logran adquirir los contenidos por no tener colaboración en sus casas ya que sus familias son conflictivas y, sumado a esto, el desgano personal.

Trabajar para la heterogeneidad es adaptar estrategias, técnicas y contenidos a cada grupo, enseñando contenidos principales seleccionados y detenerse cuando se lo requiera para volver a explicar o cambiar para su mejor comprensión. Es tener paciencia y pensar en las individualidades.

No todos los docentes logran trabajar con la diversidad. Quienes lo consiguen aplican distintas estrategias como el trabajo en grupo o la ayuda entre compañeros. Los problemas de convivencia en el aula muchas veces dificultan las estrategias que se quieren aplicar.

Heterogeneidad hay siempre en todo grupo por diferentes circunstancias. Uno se adapta a los momentos que se presentan de la manera que mejor le parece para lograr enseñanzas más positivas, tratando de superar las dificultades diarias.

Si bien no hay Gabinete psicopedagógico, la heterogeneidad del alumnado se trabaja en forma particular con psicólogos o psicopedagogos que atienden a cada alumno en particular que luego se comunican con los docentes y directivos.

Lo primero es el reconocimiento de la heterogeneidad y desde allí la adaptación de los contenidos, estrategias y proyectos escolares a la diversidad, reconociendo las dificultades que nos presenta dicha adaptación.

Respuestas diversas, heterogéneas, que transitan por el enunciado acorde a lo que creen que se espera que digan en relación a ideales personales e institucionales que los habitan. Asimismo, se hace referencia a lo mencionado de la ilusión de la homogeneidad y al reconocimiento de la inevitable heterogeneidad. Y por su parte, otros docentes proponen desafíos a partir de las encrucijadas.

La heterogeneidad también puede plantearse del lado de la posición del docente, cuestión que se enlaza con las vicisitudes del deseo del enseñante que testimonia acerca de su acto.

Al respecto, el docente es responsable de propender que el mensaje que emite tenga la posibilidad de llegar a destino, cuestión que no sólo depende de él sino también del proceso de apropiación del alumno, pero cualquier objeto de conocimiento puede ser presentado generando el deseo de su apropiación o todo lo contrario (Coriat, 1994).

### **Para seguir pensando**

En este recorrido cosechamos multiplicidad de voces que dan cuenta de alumnos heterogéneos, docentes heterogéneos, en suma de

escenarios en donde lo diverso parecería ser la brújula desde donde la posición de enseñante debería operar.

Las instituciones educativas observan y viven los procesos de transformación de los sujetos adolescentes, sus problemas y los significados que adquieren sus propias adolescencias y su relación con las instituciones educativas sin alcanzar a comprenderlos y sin saber, en muchos de los casos, cómo responder ante la heterogeneidad y complejidad con estrategias didácticas eficaces, con estructuras organizativas y funcionales pertinentes a los objetivos educativos y formativos que se persiguen.

Las secundarias no son sólo espacios donde el carácter heterogéneo, múltiple, diverso y cambiante de las expresiones y formas de la condición adolescente se manifiesta, sino donde se construyen y reconstruyen los estudiantes como sujetos juveniles.

Desde los dichos, las acciones, las estrategias, la apreciación y la descripción de alumnos e instituciones nos es posible empezar a reflexionar sobre los lazos actuales a modo de “muestras” del entramado social actual, donde las escuelas, reproducen y recrean. El docente no se topa con “lo heterogéneo” como totalidad, se encuentra-desencuentra con “un modo” que lo distancia, lo encierra, lo amenaza o lo impulsa a explorar nuevos encuentros. Convergencia de lo estructural y lo individual en la vida cotidiana escolar.

## Bibliografía

- Coriat, E. (1994) *La paja y el grano en la transmisión del psicoanálisis*, en: *Jornadas de la Escuela Freudiana de Buenos Aires*, disponible en: <http://www.efba.org/efbaonline/coriat-01.htm> (15 jul. 2008).
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002) *Chicos en banda*, cap. 4, Buenos Aires, Paidós.
- Duschatzky, S. (2007) *Maestros Errantes. Experimentaciones a la intemperie*, cap 4, Buenos Aires, Paidós.
- Montano, A. (2013) “*Escolarización secundaria y grupos sociales: ¿Cómo definir lo que hay que enseñar?*”, Ponencia presentada en *XII Jornadas Argentinas de Estudios de Población*, Bahía Blanca, 18 al 20 de septiembre de 2013.
- Peres Islas, J. (2002) “*Integrados movilizados, excluidos, políticas de juventud en América Latina*”, en: *Movimientos Juveniles en América latina, Pacucos, malandros, punketas*, Feixa et al., España, Editorial Ariel social (Versión digital).

**El pasado no es un cuento de hadas.  
Acerca del libro “Los talleres invisibles.  
Una historia de los Talleres Ferroviarios  
Bahía Blanca Noroeste”  
(Ferrowhite, Bahía Blanca, 2013)**

Ana MIRAVALLES  
Ferrowhite Museo Taller  
amiraval@criba.edu.ar



*El sordo ronquido de las sierras al morder el acero, los ejes relucientes, los tornos y las poleas que giran al parecer movidas por un hada invisible al resplandor de las hornallas y de las fraguas, da una idea sugestiva de las secretas maravillas, de los prodigios de la mecánica y de los inmensos esfuerzos concurrentes que labran el progreso lento pero seguro de una población predestinada a ser una gran ciudad.<sup>1</sup>*

Y, sin embargo, no fueron hadas las que mantuvieron en funcionamiento los ferrocarriles durante cien años, entre 1890 y 1993. Para que todo el cereal del sudoeste de la provincia de Buenos Aires llegara hasta los puertos de Ingeniero White y Galván fue necesario que miles de obreros ferroviarios trabajaran incesantemente en la reparación y mantenimiento de locomotoras y vagones en los Talleres Bahía Blanca Noroeste, edificios que permanecieron, siempre, ocultos tras los paredones y los eucaliptos. Asimismo, al momento de la privatización, entre 1991 y 1993, casi toda la documentación sobre esos hombres fue incinerada en los hornos de los Talleres Bahía Blanca Noroeste, y sus edificios, abandonados y destruidos, quedaron así de nuevo invisibilizados casi por completo. Invisibles por los eucaliptos, invisibles porque ni en las guías ni en los mapas de la ciudad (ni en los nuevos ni en los más antiguos) aparecen mencionados y porque ni siquiera fueron valorados como parte del patrimonio arquitectónico de la ciudad, se llegó de ese modo al punto que los Talleres Bahía Blanca Noreste fueron saqueados y demolidos prácticamente en su totalidad.

A contrapelo de este proceso de borramiento, quienes trabajamos en Ferrowhite (Museo-Taller) hemos venido estudiado la historia de este

---

<sup>1</sup> *La Nueva provincia*, 17 de septiembre de 1905.

establecimiento ferroviario: la evolución de sus edificios y el modo en que sus trabajadores los "habitaron"; la estructura de funcionamiento de sus secciones y los mecanismos de control; las características del personal y los mecanismos de formación e integración en la vida de la ciudad; el lugar de Talleres Bahía Blanca Noroeste en el sistema ferroviario nacional y local y los trabajos desarrollados allí en respuesta a diferentes políticas económicas y ferroviarias; y, finalmente, varios de los conflictos suscitados durante el siglo XX en respuesta a esas políticas. En esta ponencia voy a argumentar, como autora del libro, que incluso en un espacio no convencional y no previsto para la investigación académica puede ser posible llevar a cabo una investigación como esta que culminó en la redacción de *Los talleres invisibles: una historia de los Talleres Ferroviarios Bahía Blanca Noroeste* (Ferrowhite, Bahía Blanca, 2013).

Esta investigación pudo llevarse a cabo en Ferrowhite, museo ubicado en Ingeniero White, porque se vio favorecida por un par de circunstancias. En primer lugar, en el momento de la privatización y el desguace de los ferrocarriles a mediados de la década del '90, un grupo de trabajadores de Talleres Bahía Blanca Noroeste se ocupó de rescatar, al menos, parte de su patrimonio: herramientas, muebles, maquinaria y fotografías llegaron a formar la base de la colección de Ferrowhite, después de varias vicisitudes. Por otro lado, la recuperación de la historia del trabajo en el puerto y en el ferrocarril ha sido un objetivo desde la apertura misma de esta institución, de modo que fueron las entrevistas, así como los documentos que por muy diversas vías llegaron a nuestras manos, los que nos permitieron plantear las hipótesis y el desarrollo de este trabajo.

Ahora bien, ¿es posible conciliar un trabajo de investigación "dura" con la agenda de un museo como Ferrowhite?

## La investigación en el museo

*El discurso del método tiene valor solo cuando es una reflexión a posteriori acerca de una investigación concreta "Meta-hodos": al final del camino.*<sup>2</sup>

Habitualmente se da por descontada la centralidad de la universidad como espacio y como fuente de financiación y recursos para la investigación. Es verdad que contar con gabinetes, una magnífica biblioteca como la biblioteca Arturo Marasso, subsidios regulares para el financiamiento de proyectos de investigación, y equipos de trabajo

---

<sup>2</sup> (Ginzburg, 2010: 413).

articulados, armónicos y experimentados es una ventaja incuestionable frente a la situación en la que puede encontrarse cualquier otra persona que está fuera del sistema académico.

Es más: el ritmo que impone el variadísimo público visitante, el importante trabajo docente y de divulgación que cumple el museo con grupos escolares de toda la ciudad y la región, su lugar como espacio de recreación y esparcimiento e incluso como “atractivo turístico”, la agenda de actividades que está marcada con frecuencia por efemérides o por muestras y actividades que surgen a partir de las propuestas de otras instituciones o particulares y, finalmente los cajones, bolsas o carpetas llenas de documentos o fotografías sobre tal o cual tema que llegan en donación (y que muchas veces no tienen nada que ver con la cuestión que uno en ese momento tiene entre manos) a los que hay que dedicar largas horas hasta que encuentran una identidad y un orden en el archivo, todas estas situaciones no parecen constituir las condiciones más apropiadas para investigar, al menos según los parámetros de la institución universitaria.

Pero estas fueron las circunstancias en que esta investigación fue llevada a cabo y en las cuales pude completar la redacción del libro.

### **Las herramientas para investigar en el museo**

Para empezar, yo no sabía absolutamente nada sobre estos temas. Empecé a trabajar en el museo pocos meses antes de su inauguración oficial en noviembre de 2004, recibiendo grupos de escolares, y seguí haciendo entrevistas a todos los ferroviarios que se acercaban y manifestaban deseos de ser entrevistados, cualquiera hubiera sido el lugar de trabajo, la especialidad o la categoría alcanzada dentro de la empresa ferroviaria. También se me encargó mantener en orden lo que esperamos que algún día llegue a consolidarse como un buen archivo: libros, documentos, planos. Todo al mismo tiempo.

La coordinación de visitas escolares, el trato constante con docentes de las más variadas procedencias, el objetivo de hacer sentir parte de esta historia y de este lugar no solamente a los chicos de White sino también de Bahía Blanca, mostrando el funcionamiento integrado de toda la estructura ferropuertaria, permitió formular proyectos didácticos como “El taller en el taller”, “La maza en la cartuchera” o “De historia yo sé un vagón”. Los objetos exhibidos en la muestra permanente y los que se hallan en el depósito del museo, los testimonios de ex trabajadores y la imprescindible consulta del material bibliográfico y de archivo se conjugaron, generando una profunda necesidad de

sistematizar y sobre todo, de responder a una gran cantidad de preguntas y cuestionamientos.

### ***Los objetos***

El planteo de muestra del museo se basó inicialmente en una historia general de los ferrocarriles en la ciudad, y en la valoración formal de las piezas y herramientas y del espacio de taller donde funciona el museo. Pero los visitantes cuentan y con sus palabras hacen hablar a las pinzas, los martillos, las bigornias, las fotos. El trabajo con los objetos fue de ida y vuelta: algunos sirvieron como motivación para hablar de la experiencia de trabajo en los Talleres Bahía Blanca Noroeste, y otros fueron traídos por los propios trabajadores, después de haber sido entrevistados.

### ***Las entrevistas***

Bien pronto quedó claro que la mayor parte de los ex ferroviarios que visitaban el museo y dejaban sus datos para ser entrevistados habían trabajado en los diferentes talleres de la empresa ferroviaria, sobre todo en Talleres Bahía Blanca Noroeste y en Talleres Maldonado, y por lo tanto fue a muchos de ellos a quienes nos ocupamos de entrevistar, junto con varios de mis compañeros de trabajo en el museo, y gracias a ese trabajo contamos con un importante archivo de entrevistas orales.

Esos testimonios han servido no solo como fuente de información o de anécdotas. Al haber sido recogidos después de quince o veinte años del cierre, del desguace y en muchos casos de los despidos, en todos los entrevistados vibra aún candente la pregunta por las causas, el dolor por la pérdida y la conciencia de la aniquilación de la empresa ferroviaria y en particular de la estructura de los Talleres Bahía Blanca Noroeste, tanto de los inmensos edificios como de la estructura de personal que le daba vida.

No faltan periodistas o arquitectos que hacen referencia a los Talleres Bahía Blanca Noroeste señalando únicamente el porte de lo que queda de las antiguas construcciones inglesas. Es una mirada válida, por cierto, que nombra y vuelve visibles ciertas cosas, pero que ignora otras, por no ser “vistosas” o por parecer “insignificantes”. De ahí deriva entonces un relato instalado con gran fuerza en el imaginario de la ciudad que, al no ver en ese sitio más que ruinas, transforma a los talleres en un *lugar*, en el que cada cosa pareciera haber adquirido su fisonomía en un pasado tan remoto como inmutable; un relato que da

cuenta de la presencia de los edificios como si se tratara de un muerto, y un muerto que murió hace mucho tiempo, poco después de haber nacido, cuya breve y remota historia pareciera ser la única que puede ser contada. (De Certau, 2007: 129-134).

En cambio, si uno “entra” en ellos a través de lo que cuentan sus trabajadores, es posible prestar atención no solamente a los edificios ingleses sino también a las construcciones más nuevas, a las “covachas” para tomar mate, al “árbol” de la playa de reparaciones donde se hacían asados en Navidad o a las vías llenas de gente trabajando. Atravesados por la historia (vivida y puesta en palabras) de jefes, supervisores y capataces, oficiales especialistas, aprendices y peones, los talleres aparecen como un *espacio* en el que se organizaban, de un modo singular, las relaciones de trabajo, los conocimientos referidos a toda clase de oficios y al ferrocarril en su conjunto, los conflictos y reclamos, y los momentos de esparcimiento. La articulación de más de sesenta entrevistas está en la base de un relato que intenta dar cuenta no solo de un complejo edificio, sino también de un complejo entramado humano.

Hay quienes trabajan con “historia oral” basándose en una única entrevista para presentar casi sin mediaciones un relato que, por ser “testimonial”, pareciera ya de por sí ser verídico. Pero los que trabajamos desde hace años con entrevistas como fuente sabemos cuáles son los problemas que pueden surgir: las confusiones de fechas y nombres, la apropiación de relatos ajenos, el deseo de ponerle color al propio relato que lleva muchas veces a sobredimensionar el dramatismo de algunos episodios y a desestimar otros aspectos. Para contrarrestar esos problemas y corregir una enorme cantidad de informaciones erróneas, es que fue necesario confrontar los datos de las entrevistas con documentos escritos.

### ***Los documentos***

La última vez que se prendió el horno de la herrería de Talleres Bahía Blanca Noroeste fue para quemar las fojas de servicio de todos los obreros que trabajaron ahí desde 1890. Por eso la posibilidad y las condiciones para escribir sobre ellos están directamente vinculadas a las circunstancias históricas que los llevaron al cierre y a la destrucción. El fuego que destruyó parte de los documentos, la dispersión de los que se salvaron, y la dificultad de acceso a los pocos archivos institucionales que aún sobreviven, son los problemas que afrontó esta investigación. Debido a que varios documentos se conservaron de modo azaroso o fueron llegando a nuestras manos lentamente, al ritmo de las entrevistas,

resultan en muchos casos fragmentarios y heterogéneos. Algunos libros de registro de personal pertenecientes al Ferrocarril Buenos Aires al Pacífico y al Ferrocarril Sud entre 1904 y 1950, o un fichero de personal, nos ayudan a trazar una cronología más amplia de la que abarca la experiencia de los entrevistados. Además, una colección de planos, publicaciones como reglamentos, escalafones, boletines de las empresas ferroviarias, cartillas de instrucciones y propagandas, permiten no solo "corroborar" la información obtenida por vía oral sino también volver significativa la tensión entre los silencios, los énfasis e incluso las contradicciones entre unas y otras fuentes; y lo mismo puede decirse de los diarios locales.

### ***Desasosiego empático***

El trabajo simultáneo con las fuentes escritas y con las entrevistas permitió ajustar con bastante precisión fechas, nombres y la secuencia de determinados episodios. Cuando se presentaron dudas sobre algún tema, hemos intercambiado mails o nos hemos reunido en el museo, papeles y fotos en mano, para terminar de analizar y aclarar algunos puntos problemáticos. No faltó quien contó a un amigo suyo: *¡Ahh... ese libro que estamos escribiendo sobre los talleres!*

Para muchos entrevistados, además, el proceso de investigación tuvo un efecto terapéutico. Volvieron al predio de los talleres, recordaron nombres, se reencontraron con personas que hacía muchos años que no veían, pudieron, de algún modo, terminar su propio duelo. Hace varios años comencé esta investigación preguntándome cómo se destruyó todo esto en tan pocos años, cuáles fueron las causas, dónde están las maquinarias y quiénes trabajaron allí. Y seguí cuestionándome: ¿cómo hacer para no quedar atrapada en la versión de un pasado recortado por la distancia, idealizado por la propia nostalgia de la juventud de quienes hablan, y mistificado por el contraste con una historia reciente que da pena contar? ¿Cuánta resistencia interna hay que oponer a los relatos minuciosamente apocalípticos para seguir pensando que sí vale la pena tratar de entender y decir qué fue lo que pasó? ¿Cómo contrarrestar las explicaciones exaltadas, moralizantes y absolutas (del tipo "los argentinos somos así, no podemos tener nada", "los políticos son todos unos hijos de puta"), los desplazamientos tranquilizadores (por ejemplo, espantarse por los edificios mismos en ruinas, pero quedarse solamente en eso), o la victimización de quienes hablan y la demonización de quienes parecen haber sido los responsables? ¿Cómo contrarrestar lo más fuerte, lo más cómodo para

todos, con respecto a este tema, cómo contrarrestar la tendencia a la supresión y al olvido?<sup>3</sup>

Al ahondar en esa historia uno ha ido comprendiendo que lo que parece haberse desvanecido en el aire no es solo una parte significativa de nuestro patrimonio, sino también nuestra propia conciencia de lo que sucedió con todo eso. Junto con los edificios cae también -como nos dijo alguien para quien también estos talleres fueron parte fundamental de su vida- "la prueba del delito". Se borra además la base material para la memoria y la identidad, no solamente la de los varios miles de ferroviarios que trabajaron en ese lugar, sino también la de todos nosotros habitantes de esta ciudad amnésica.

Tratar de "reconstruir" los Talleres Bahía Blanca Noroeste a través de la palabra y las imágenes probablemente sea una empresa desmedida, pero creemos que ha valido la pena el intento de llevarla a cabo. La demolición de los edificios conlleva el riesgo de que la posibilidad de elaborar una memoria colectiva sobre la historia de ese espacio se pierda. Por otro lado, tanto los legítimos y urgentes reclamos por parte de los vecinos que habitan en las inmediaciones de los Talleres Bahía Blanca Noroeste, como la remoción del paredón perimetral que daba sobre la calle Malvinas a lo largo de casi 800 metros, la apertura de una calle que permita la conectividad entre el barrio Noroeste y el centro de la ciudad a través del predio, y el proyecto promovido por los vecinos del barrio para la conformación del futuro Parque Noroeste, así como el absoluto abandono de lo poco que queda de los talleres por parte de las autoridades, hacen pensar que en no mucho tiempo van a desaparecer casi por completo. Por eso, con lo que cuentan, con lo que callan, inventan o idealizan, con lo que olvidan o repiten cientos de veces quienes constituyeron el cuerpo mismo de estos talleres, podrán ser reedificados una y otra vez, de aquí en más. El día que publicamos en el blog del museo<sup>4</sup> una foto de la demolición del galpón de almacén local, un ferroviario de toda la vida nos escribió: "Ahora que pasarán a ser realmente invisibles, se reconstruirán en la memoria por los testimonios de los que formamos parte de él".

---

<sup>3</sup> Todas estas preguntas surgen a partir de la reflexión sobre el concepto de "desasosiego empático" analizado por Lacapra (2005: 119-127), como "aspecto de la comprensión que trastorna estilísticamente la voz narrativa y contrarresta la narración conciliadora y la objetivación sin matices, pero permite una interacción tensa entre la reconstrucción crítica, necesariamente objetivizante y la respuesta afectiva a la voz de las víctimas".

<sup>4</sup> Ferrowhite (Museo-Taller): <http://museotaller.blogspot.com.ar>.

### **Cómo es que pudo hacerse el libro *Los talleres invisibles* en un museo**

Así, entonces, con todos estos recursos a disposición (o que nos hemos empeñado en volver disponibles), entre el flujo constante de personas que sienten el museo como parte de su propia historia y el ida y vuelta de la actividad pedagógica (las necesidades y exigencias de los docentes y las escuelas a la hora de concertar las visitas por un lado, y los proyectos que desde el museo tienden a generar nuevos intereses y planteos en los docentes, muchas veces por fuera o poniendo en tensión las propuestas curriculares), uno tiene la posibilidad de reformular sus hipótesis, explicitar las respuestas provisionales y contrastarlas con los testimonios de quienes vivieron en carne propia esa historia que se quiere contar y elaborar. Además, en la agenda del museo hay urgencias, ciertamente, pero no la de responder a plazos ni a cantidades mínimas de productividad con respecto a trabajos como este, y eso nos ha permitido tomarnos todo el tiempo que fue necesario para decantar, pensar, corregir errores, esperar a que en el proceso de investigación aparezcan los documentos y datos que en un primer momento no teníamos disponibles.

Finalmente, el rol del equipo del museo ha sido fundamental para la realización de este trabajo, en dos aspectos esenciales: buena parte de la tarea de colación de documentos fue posible gracias a la exhaustiva y rigurosa labor de Héctor Guerreiro; el proceso de formulación de hipótesis, y de elaboración de los materiales derivó en buena medida de las lecturas, conversaciones y discusiones compartidas con Analía Bernardi, Gustavo Monacci, Nicolás Testoni y el propio Héctor Guerreiro, favorecidas por el director de Ferrowhite, Reynaldo Merlino.

Es así. Tampoco el relato y la explicación del pasado es tarea de hadas. Somos muchas las personas fuera del sistema académico a las que el interés por la historia y el presente también nos carcome. Es más: por fuera de los gabinetes universitarios la práctica historiográfica aprovecha los resquicios, prolifera en combinaciones inesperadas, aprende que sus entrevistados son mucho más que "informantes", para proponerse, en definitiva, la historia y el conocimiento del presente como una tarea en común.

## **Referencias bibliográficas**

- De Certau, M. (2007) *La invención de lo cotidiano*, México, Universidad Iberoamericana.  
Ginzburg, C. (2010) *El hilo y las huellas*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.  
Lacapra, D. (2005) *Escribir la historia, escribir el trauma*, Buenos Aires, Nueva Visión.



## ¿Autonomía o institucionalización? Las aporías del discurso autonomista en el marco de nuevas prácticas de investigación

Esteban SÁNCHEZ  
Universidad Nacional del Sur  
estebansanchez88@hotmail.com

Nicolás GARCÍA  
Universidad Nacional del Sur  
gnicolas.88@gmail.com



En este trabajo nos proponemos analizar las experiencias educativas y de investigación realizadas con el “*Taller interdisciplinario sobre Existencialismo*” y el *Seminario taller “Debate modernidad posmodernidad en la filosofía y la cultura”*, que tuvieron lugar respectivamente en los años 2011 y 2012 en el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur (UNS). Buscamos hacer una revisión crítica de dichas experiencias desde nuestro lugar de organizadores y alumnos, con el fin de evaluar la pertinencia o no de la institucionalización de este tipo de proyectos.

La estructura curricular actual de la UNS no avala este tipo de propuestas, al no otorgarles la validez necesaria para el título de grado. Este tipo de talleres y seminarios, entonces, son reconocidos institucionalmente como extracurriculares, y consideramos que esto puede desalentar la participación de estudiantes en este tipo de iniciativas que potencian la capacidad creativa de los alumnos para diagramar autónomamente el rumbo de parte de su formación. Además, analizando las propuestas diferenciadas que implican estas experiencias (evaluación, acreditación, responsabilidad y compromiso, legitimidad institucional) nos encontramos con que, por ser alternativas, resultan problemáticas.

Intentaremos dar respuesta al dilema acerca de si es pertinente o no la institucionalización para este tipo de prácticas de investigación y educativas poniéndolo en diálogo con lo que Antonio Negri (1994) denomina la *crisis del constitucionalismo*, que afecta la legitimidad de

las instituciones, a la luz del concepto de *poder instituyente* en la radicalidad de su fundamento y en la extensión de sus efectos.

### **Los talleres y seminarios extracurriculares**

El “*Taller interdisciplinario sobre Existencialismo*” y el *Seminario taller “Debate modernidad posmodernidad en la filosofía y la cultura”*, dictados en 2011 y 2012 en el Departamento de Humanidades de la UNS, se caracterizaron por ser propuestas interdisciplinarias que buscaron integrar perspectivas de las distintas carreras del departamento (Profesorados y Licenciaturas de Filosofía, Historia y Letras) con una dinámica horizontal en la que alumnos y docentes participaron por igual. Si bien hubo un grupo de alumnos a cargo de la coordinación general de los talleres y un cuerpo de docentes y alumnos avanzados invitados que coordinaron encuentros particulares, la propuesta consistió en que los asistentes a los talleres intervinieran en la composición –a través de sugerencias, breves exposiciones, provisión de material– de los contenidos del espacio. Con la idea de trascender los límites del departamento y la universidad, la convocatoria fue abierta no solo a toda la comunidad universitaria, sino a otras instituciones (institutos superiores, escuelas de arte y escuelas secundarias) y a público en general. La apertura de la convocatoria tuvo que ver con la convicción de que el espacio de la universidad debe ser apropiado por toda la comunidad educativa de la ciudad. En ese sentido, las temáticas de los talleres no fueron tan importantes como los elementos que pudieron aportar para repensar los modos en que circula el conocimiento que se origina en la UNS.

Nos enfrentamos a problemáticas específicas que funcionaron como ejes de la producción del conocimiento, cuyo espacio estuvo dado por la socialización de lecturas y el debate abierto de ideas. La dinámica de estudio estuvo signada por el trabajo en conjunto y una determinada concepción de la producción del conocimiento que se puso en juego: la transdisciplinariedad, que presupuso una gran heterogeneidad y diversidad organizacional. Se buscó poner en diálogo disciplinas que, si bien la estructura departamental de la universidad debería garantizar que se interrelacionen, en la práctica suelen circular por carriles separados al modo de compartimientos estancos. Los encuentros se desarrollaron bajo la metodología de grupo de estudio o investigación, en los que se privilegiaron la lectura y comentario de textos según una modalidad horizontal que estimulara la participación. Hubo un coordinador de cada

encuentro, pero el énfasis recayó en la participación grupal con el fin de garantizar una construcción colectiva del conocimiento.

Los mecanismos de evaluación no contemplaron la acreditación, sino que consistieron en sucesivas instancias de co-evaluación en las que los cursantes pudieron opinar acerca de las prácticas desarrolladas y, eventualmente, proponer modificaciones o nuevas direcciones que se agregaran al trazado inicial del programa. Aquí nos encontramos con uno de los mayores problemas, ya que entendemos que la ausencia de una instancia de acreditación condujo a cierta pérdida de legitimidad del espacio, que pudo haber repercutido en la responsabilidad e interés de los alumnos para volcar los conocimientos a sus objetivos académicos.

Dado que la estructura curricular actual no permite que se transfiera la coordinación de los talleres de los profesores a los alumnos, sólo es posible encabezar este tipo de proyectos estando a cargo de una materia. Por ende, la opción que buscábamos de enmarcar estas experiencias coordinadas y organizadas por alumnos dentro de una figura legal no fue posible, y nos encontramos con un vacío legal aún existente sobre el que no encontramos ninguna experiencia previa en la UNS que apuntara siquiera a una nueva figura curricular. De hecho, tuvimos conocimiento de experiencias similares en la Universidad de Buenos Aires (UBA) en las que los alumnos tampoco contaban con un aval institucional fuera del ya otorgado para realizar talleres extracurriculares con la dinámica de grupos de estudio.

Si consideramos el mayor o menor reconocimiento institucional como un factor importante, seguir valiéndose de la figura actual de espacio extracurricular para este tipo de proyectos implicaría asumir que estas experiencias seguirán sin tener validez para el título de grado. Sumada al riesgo de desalentar la participación y la responsabilidad de los asistentes, la ausencia de espacios curriculares que contemplen este tipo de experiencias puede hacer de los talleres extracurriculares casos típicos de voluntarismo, volviéndolas casos aislados, lo que dificulta la posibilidad de que se reiteren.

Ante esta situación abrimos los siguientes interrogantes: si el objetivo es dar continuidad a estos espacios para que se afiancen, ¿la mejor opción sería mantenerse alternativos al marco institucional, o estar institucionalizados dentro de un marco alternativo?, ¿es necesario mantenerse afuera de lo institucional para afirmar el carácter alternativo de estas prácticas?

## **El problema de la democratización (poder constituyente vs. poder constituido)**

Muchos teóricos coinciden en que los diversos fenómenos ligados a la era de la globalización, aunque no implicaron el fin del Estado-Nación, significaron la pérdida de su rol en materia de autoridad soberana. Michael Hardt y Antonio Negri han propuesto en *Multitud* (Hardt y Negri, 2004), designar *Imperio* a los nuevos dispositivos de soberanía global contemporánea. *Imperio* designa ante todo la nueva forma de soberanía que sucedió a la soberanía estatal; es ilimitada ya que no conoce fronteras, o más bien solo conoce fronteras flexibles y móviles. Nuestro *Imperio* actual se encuentra dirigido por una élite limitada de actores, las instituciones económicas supranacionales: El Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, la Organización Mundial del Comercio, y un reducido grupo de Estados-Nación que se arrojan el poder de gobernar la economía global y controlar los flujos culturales. Desde esta óptica vemos que las funciones y la autoridad de los Estados-Nación no han desaparecido, aunque su poder se ve supeditado a la autoridad última del *Imperio*. Lo que plantean Hardt y Negri es que el cambio de la forma de soberanía moderna encarnada por el Estado-Nación a la soberanía imperial post-moderna implica reconsiderar los conceptos fundamentales de la filosofía política.

Una de las nociones más problemáticas que nos deja la modernidad es la democracia basada en las instituciones representativas. Estas instituciones democráticas representaban al pueblo, de forma tal que la soberanía nacional moderna tendía a asumir la forma de una soberanía popular. En el paso al *Imperio* los espacios nacionales pierden sus atribuciones y la realidad política pierde su dimensión. La imposibilidad de representar al pueblo se hace cada vez más clara y el concepto mismo de pueblo tiende a desdibujarse. Por eso, la representatividad es un proceso que ya no se sostiene. No se sostiene porque nuevas formas sociales, nuevas identidades, nuevas realidades en movimiento continuo no aceptan abstracciones de su voluntad popular. Debemos explorar entonces nuevas formas de democracia que no sean representativas, abandonando las nociones modernas contractualistas que representan de manera mistificadora al pueblo, transformándolo en un cuerpo social unificado: “Contractualismo, pueblo y capitalismo contribuyen a transformar la pluralidad en unidad, a hacer de las diferencias una totalidad homogénea, de la riqueza de todas las vidas singulares la pobreza de algunos y la fortaleza de otros” (Hardt y Negri, 2004: 162). A diferencia del concepto de pueblo, la multitud es una

multiplicidad no representable, ya que no constituye una unidad, lo que no implica que no esté organizada. Es un agente activo y auto-organizado. Una democracia de la multitud implicaría tres elementos: resistencia, insurrección y poder constituyente. El contrapoder es un acto de invención que no se contenta con reproducir la norma. Son potencias inventivas que actúan a través de las singularidades para tejer el conjunto de los espacios híbridos que modifican los modos de lo instituido. La forma de oponerse a la dominación imperial es mediante la invención de una nueva democracia de multitudes abiertas a la cooperación y a la acción directa.

La democracia liberal burguesa sostiene que la soberanía reside en el pueblo y distingue entre poder constituyente y poder constituido. El pueblo, ejerciendo su poder soberano, ejerce el poder constituyente: elabora la constitución y crea los poderes constituidos (ejecutivo, legislativo y judicial). Una vez ejercitado el poder constituyente, este desaparece y lo que permanece es el poder constituido. Como dice Negri:

El poder constituyente es absorbido en la máquina de la representación. El carácter ilimitado de la expresión constituyente es limitado en su génesis, puesto que es sometido a las reglas y a la extensión relativa del sufragio; en su funcionamiento, puesto que es sometido a las reglas asamblearias; en su periodo de vigencia (...) en fin y en suma, la idea de poder constituyente es jurídicamente preformada allí donde se pretendía que ella formase el derecho, es absorbida en la idea de representación política allí donde se quería que ella legitimase este concepto. De este modo, el poder constituyente, en cuanto elemento conectado con la representación es incapaz de expresarse si no es a través de la representación (Negri, 1994).

En este sentido, el poder constituyente para Negri es autónomo y externo al sistema jurídico; es una suerte de catástrofe que interviene abriendo y marcando posibilidades de una nueva forma de constitución, es decir, a un nuevo poder constituido. Aunque históricamente las nociones de poder constituyente y democracia se han desarrollado en paralelo, el poder constituyente resiste a toda institucionalización. Es una fuerza que emana desde el poder colectivo. Solo se rige, al modo spinozista, por la cantidad de movimiento o reposo de una fuerza. Es decir, la fuerza de un poder constituyente se puede pensar geoméricamente a través de la capacidad de movilidad de ella respecto al plexo de relaciones que se establecen entre el poder constituido y

poder constituyente. Su potencia está en la capacidad de conmover y dinamizar esa relación. Desde el punto de vista jurídico es la fuente de producción de las normas constitucionales que habilita la instauración de un ordenamiento jurídico dentro de una comunidad. La concepción revolucionaria, en cambio, considerando igualmente que la soberanía reside en el pueblo, sostiene que durante la revolución el poder constituyente no tiene fin, que no se detiene, que está siempre en actividad, creando continuamente nuevas respuestas. El poder constituyente –ilimitado y omnipotente– ha sido tradicionalmente reducido y regulado por la sociedad liberal cristalizándolo en el poder constituido. El poder constituyente está ligado a la idea de democracia como poder absoluto y por ende tropieza con el constitucionalismo que siempre lo somete a la limitación institucional por parte de la ley. Lo que demuestra Negri es que en la historia de la democracia el dualismo entre poder constituyente y constituido no ha alcanzado nunca una síntesis y es sobre este vacío de síntesis que hay que pararse para intentar comprender la naturaleza del poder constituyente, pues es imposible subsumir la potencia del poder constituyente.

¿Cómo incluir el poder constituyente en un dispositivo jurídico?  
¿Cómo puede un hecho normativo consuetudinario hacer justicia a la innovación y la singularidad? Según Negri, el poder constituyente no puede ser fundado ya que carece de finalidad y es pluralidad multidireccional de tiempos y espacios. El poder constituyente no tiene un fundamento último de sentido, solo adquiere sentido en la liberación su potencia productiva:

La constitución de lo social es una potencia basada sobre la ausencia, esto es sobre el deseo, y el deseo nutre, inagotable, el movimiento de la potencia (...). La expansividad de la potencia y su productividad, se basan sobre el vacío de limitaciones, sobre la ausencia de limitaciones positivas, sobre esta plenitud de la ausencia (Negri, 1994).

En el mismo momento en que la potencia se instituye, deja de ser potencia, pierde su poder. En consecuencia, el concepto de soberanía y el de poder constituyente representan una absoluta contradicción.

Consideramos que lo problemático del planteo de Negri para pensar la reconfiguración del Estado-Nación y sus instituciones es no poder llegar a una síntesis entre poder constituyente y constituido. Pues si no queremos pagar el alto precio de la instrumentalización de las libertades individuales, no habría otra forma de hacer democracia que al margen de las viejas instituciones representativas.

Si intentamos pensar desde esta óptica la vida universitaria, vemos que en la medida en que no haya espacios de formación que den lugar a experiencias alternativas al currículo, los proyectos extracurriculares corren el riesgo de volverse casos aislados, dificultando la posibilidad de que se repitan, lo que redundaría al fin en una pérdida considerable de potencialidad política de revertir lo instituido de manera oficial. Si consideramos la institucionalización como un modo recurrente de instrumentalizar y normalizar las prácticas alternativas y *las líneas de fuga* que escapan de las formas de captura del poder constituido, darle legitimidad institucional a este tipo de experiencias podría representar quitarles su potencia política.

Pero al mismo tiempo, sabemos que mantener estos espacios ajenos a lo institucional termina vulnerando posibilidades reales de ejercicio de la autonomía de los alumnos en lo que respecta al poder de decisión sobre su propia formación académica. Esta suerte de paradoja nos permite indagar en una de las problemáticas fundamentales de la micropolítica y sus postulados autonomistas. ¿Hay una salida real a la institucionalización que no termine por representar un abandono de las potencialidades de lucha democrática? ¿Poder constituido y constituyente se oponen necesariamente, como afirma Negri, o en cambio pueden estos complementarse dialécticamente? ¿Es preferible mantenerse alternativos a los marcos institucionales con el riesgo de que las prácticas transformadoras se diluyan en el voluntarismo aislado de los individuos, lo que constituiría una forma de negligencia política, o más bien sería correcto buscar una salida institucional a estas prácticas conservando su carácter innovador y alternativo, con miras a hacerlas extensivas al resto del sistema?

## Conclusiones

En disonancia con los planteos autonomistas clásicos, consideramos incorrecto afirmar que el poder constituyente debe desaparecer una vez establecidos los poderes constituidos, y sin embargo tampoco coincidimos con la afirmación de que lo único que debe existir es el poder constituyente y que todo poder constituido afecta negativamente al potencial instituyente.

En este sentido, consideramos importante la creación y promoción de experiencias alternativas de formación y su progresiva institucionalización dentro del marco universitario, para que así se dé lugar a la construcción colectiva del conocimiento dentro de la comunidad educativa. Por ello es importante seguir apostando a la

institucionalización de espacios extracurriculares que posibilitan la conformación de conocimientos que no entran dentro de los espacios curriculares existentes.

Lejos de ser pesimistas, consideramos que la Universidad es un espacio democrático en disputa en el cual existen diferentes propuestas de entender y efectivizar el conocimiento, y es un espacio clave en el que pueden confluír dialógicamente lo constituido y lo constituyente: la estructura curricular vigente constituida, pensada desde cada plan de estudios en función de la mejor formación de los egresados, y la necesidad de los actores universitarios (constituyente) de generar nuevos espacios de formación como construcción colectiva del conocimiento, con elementos no incluidos en la planta curricular existente. La universidad puede y debe constituirse como un espacio democrático en el cual la comunidad educativa pueda ir definiendo desde un marco horizontal los nuevos conocimientos que se redefinen con el tiempo, permitiendo una construcción colectiva del conocimiento, que evite un estancamiento del plan curricular y una disociación entre el movimiento constituyente universitario y la estructura constituida institucional.

Como estudiantes universitarios consideramos importante que la comunidad educativa en su totalidad promueva y acompañe las actividades de este tipo, como lo ha hecho en las experiencias mencionadas de 2011 y 2012, para que la universidad se constituya en un espacio más democrático y participativo que apunte a la construcción de conocimientos socialmente relevantes, posibilitando además un mayor vínculo entre la comunidad educativa universitaria y la sociedad en su conjunto.

## Referencias bibliográficas

- Hardt, M. y Negri, A. (2004) *Multitud*, Buenos Aires, Debate.
- Negri, A. (1994) *El poder constituyente. Ensayo sobre las alternativas de la modernidad [Fragmentos seleccionados]*, Madrid, Editorial Libertarias/Prodhufi. Disponible en: <http://www.demopunk.net/sp/docs/pcon00.html> (10 de agosto de 2014).

Volúmenes Temáticos de las  
V Jornadas de Investigación en Humanidades

- Vol. 1 *El lugar de la investigación en la formación de grado*  
Elisa LUCARELLI y Ana MALET
- Vol. 2 *Proyección de la investigación en la comunidad*  
Laura DE LA FUENTE y Laura MORALES
- Vol. 3 *Prácticas de investigación en marcos institucionales alternativos*  
María Andrea NEGRETE
- Vol. 4 *Pensar lo local. Visiones y experiencias en torno de la ciudad y su historia*  
Marcela AGUIRREZABALA, Marcela TEJERINA y Ana Mónica GONZALEZ FASANI
- Vol. 5 *Vinculación entre docencia, investigación y extensión*  
Marta NEGRIN y Laura IRIARTE
- Vol. 6 *La literatura y el arte: experiencia estética, ética y política*  
Ana María ZUBIETA y Norma CROTTI
- Vol. 7 *Oriente*  
Karen GARROTE y Guillermo GOICOCHEA
- Vol. 8 *Problemas de la investigación literaria*  
Marta DOMÍNGUEZ y María Celia VÁZQUEZ
- Vol. 9 *Archivos y fuentes para una nueva historia socio-cultural*  
Silvina JENSEN, Andrea PASQUARÉ y Leandro A. DI GRESIA
- Vol. 10 *Las revistas como objeto de investigación en humanidades:  
perspectivas de análisis y estudios de caso*  
Patricia ORBE y Carolina LÓPEZ
- Vol. 11 *Los usos de las categorías conceptuales como claves interpretativas del pasado:  
historia y ciencias sociales*  
Silvia T. ÁLVAREZ, Fabiana TOLCACHIER y Miriam CINQUEGRANI
- Vol. 12 *Perspectivas y enfoques de género en las investigaciones de las ciencias sociales*  
María Jorgelina CAVIGLIA y Eleonora ARDANAZ
- Vol. 13 *Los usos y apropiaciones del pasado en la Argentina bicentenario.  
Ensayos de investigación en la formación de docentes y licenciados*  
Roberto CIMATTI y Adriana EBERLE
- Vol. 14 *¿Democracia argentina o Argentina democrática?  
Debate histórico e historiográfico para un balance de treinta años*  
Laura DEL VALLE y Adriana EBERLE
- Vol. 15 *Las huellas de la violencia:  
registros y análisis de las prácticas violentas en perspectiva interdisciplinar*  
Eleonora ARDANAZ, Juan Francisco JIMÉNEZ y Sebastián ALIOTO,
- Vol. 16 *La interdisciplinariedad como estrategia válida de convergencia  
desde las disciplinas y subdisciplinas del campo sociopolítico  
en la búsqueda de soluciones en las relaciones interétnicas*  
María Mercedes GONZALEZ COLL
- Vol. 17 *Vínculo político, buen vivir, sujeto. Algunas aproximaciones*  
Rebeca CANCLINI
- Vol. 18 *Problemas de la investigación filosófica*  
Marcelo AUDAY y Gustavo BODANZA
- Vol. 19 *Problemas de la investigación lingüística*  
Ana FERNÁNDEZ GARAY y Yolanda HIPPERDINGER
- Vol. 20 *El investigador ante el imperativo de la traducción*  
Gabriela MARRÓN

Bahía Blanca  
Septiembre de 2015



**Volumen**

**3**

