

# **Investigación y memoria: hacer visible la historia singular en la trama institucional**

## **Research and Memory: Making Singular History Visible on Institutional Fabric**

**Victoria Orce\***

**Claudia Loyola\***

**Laura Tarrío\***

*\*Universidad de Buenos Aires*

### **Resumen**

En este estudio se presenta una serie de reflexiones basadas en el proyecto de investigación *Arte, memoria y proyectos en la construcción de subjetividad política de docentes en formación* del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Se parte de la convicción de que las experiencias estéticas tienen la potencialidad de gestar sentidos sobre la dimensión política de lo social. La recuperación de la historia reciente de la dictadura cívico-militar (1976-1983) de Argentina ocupa un lugar central en la educación y en la formación docente. Se presenta una experiencia de investigación, acción e intervención artística, llevada a cabo en un instituto de formación de docentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que produjo un fuerte impacto en la trama institucional, al conocerse el caso de una estudiante detenida y desaparecida. El arte atravesó la experiencia y posibilitó que se comunicara de manera emotiva la información hallada.

**Palabras clave:** arte, formación docente, investigación educativa, memoria

### **Abstract**

In this study we will share thoughts about *Arte, memoria y proyectos en la construcción de subjetividad política de docentes en formación* (Art, memory, and projects in the construction of political subjectivity of teachers in training), a project conducted at Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación of Universidad de Buenos Aires. We start from the premise that artistic experiences have the power to create political meanings about the social dimension. Probing into the recent history of military dictatorship in Argentina (1976-1983) plays a central role in education and teacher training. We will present an experience of action research and artistic intervention carried out at a teacher training college in Buenos Aires city, which had a strong institutional impact as it involved the case of a former student, who had been detained and disappeared. Art was central to the experience as it enabled an emotional, and powerful way of conveying the findings.

**Keywords:** art, educational research, memory, teacher training

## Introducción

El proyecto de investigación *Arte, memoria y proyectos en la construcción de subjetividad política de docentes en formación* se desarrolla en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y se suma a la extensa trayectoria de un equipo de investigación que, desde 2008, trabaja de manera continua en el estudio de las intersecciones entre arte, educación y formación de docentes de nivel inicial y primario. En dichos estudios se han identificado un conjunto de experiencias formativas vinculadas al campo del arte y producidas en el ámbito de los institutos de formación docente<sup>1</sup> de la ciudad de Buenos Aires. A partir del análisis de estas se han desarrollado conceptualmente algunos aspectos que remiten al arte como conocimiento y como derecho vinculado a la ciudadanía, y a la interacción de los docentes con los bienes culturales y a la formación de su subjetividad (Orce y Tarrío, 2018; Loyola y Spravkin, 2018).

El proyecto actual se focaliza en una serie de experiencias que emergieron con fuerza propia, en las que se recupera el legado histórico, la memoria, la criticidad y la reivindicación de la participación social colectiva. Arte y memoria, arte e historia, arte y ciudadanía son algunos de los ejes de las experiencias estéticas que se abordan, para analizar su incidencia en la configuración de subjetividades en la tensión conformismo/emancipación. Dicha tensión se resignifica en el contexto actual, entre la aceptación del *statu quo* y la resistencia o la transformación del mismo. Boaventura de Sousa Santos (2006), frente a la actual intensidad del proyecto hegemónico de producción de subjetividades conformistas y resignadas, propone el desafío de construcción de subjetividades rebeldes. En ese arco de posiciones, Suely Rolnik (2019) distingue dos modos de producción de subjetividad del deseo, a los que les corresponden diferentes modos de producción de pensamiento: uno orientado por el deseo e implicado en procesos de creación que rompen la escena de lo instituido, y uno reactivo y orientado por la sociedad capitalista que se propaga por todas las esferas de la vida y despotencia su energía de creación. Para esta autora, el campo del arte activa aquella subjetividad singularizante que, en lo micropolítico, elude la masificación y genera resonancias expansivas hacia la construcción de lo común.

Los estudiantes de profesorado y los docentes formadores no son meros receptores de las disputas mencionadas, sino que participan activamente en esta batalla cultural y esa participación es constitutiva de sus procesos de subjetivación. Actualmente, los discursos oficiales sobre la educación y la formación docente, en la ciudad de Buenos Aires, incitan a la creatividad por vía de la innovación, pero desvinculada de los legados culturales significativos.

En este marco, el proyecto se propuso sistematizar y caracterizar las propuestas formativas que incorporan el arte y la memoria en el ámbito de los institutos de formación docente de la ciudad de Buenos Aires, y analizar los modos en que esas experiencias tensionan y movilizan la subjetividad de los docentes en formación.

Desde el punto de vista metodológico, al tratarse de un estudio de corte cualitativo, se ha priorizado la realización de entrevistas, entendidas como situaciones sociales en las que se producen relatos y se construyen narrativas (Navarro, 2009) y como instancias de observación participante que atienden al contexto de los entrevistados (Guber, 2004). Considerando el proceso

---

<sup>1</sup> Desde fines del siglo XIX, en nuestro país el cuerpo docente de nivel inicial y primario se forma en las Escuelas Normales e Institutos Superiores que, originariamente, dependían de la escala nacional y, desde mediados de la década del noventa, de los estados provinciales. En la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires hay trece instituciones estatales en las que pueden cursarse dichas carreras. Más recientemente se han creado universidades —privadas y estatales— que también emiten el título de profesor o profesora de Educación Primaria y/o de Educación Inicial.

de construcción espiralado entre teoría y empirismo, se propuso un diseño flexible que permitió la triangulación de diversas técnicas de recolección y análisis de datos, tales como observaciones en los institutos de formación docente, relevamiento documental, organización y registro de actividades académicas de presentación, intercambio de experiencias, entre otras.

En este artículo se presenta una de las experiencias analizadas, como ejemplo de la potencia que tienen las propuestas pedagógicas de arte y memoria en la formación de docentes. Para ello, se desarrollarán, en primer lugar, algunos antecedentes teóricos que dan marco al proyecto, para luego pasar a la descripción del caso concreto.

## Principales líneas teóricas

El constructo *arte, memoria y educación* ha sido trabajado por numerosos autores e investigadores y también formó parte de las líneas educativas de políticas recientes.

Desde un planteo conceptual, Elizabeth Jelin (2021) propone que la memoria se relaciona con lo colectivo que está dado en el “entretejido de tradiciones y memorias individuales, en diálogo con otros, en estado de flujo constante” (p. 5). Para esta autora, las memorias son subjetivas y se anclan en experiencias que dejan huellas materiales y simbólicas. Enzo Traverso (2007) afirma que la articulación entre memoria e historia deviene de un objetivo común que es la elaboración del pasado: “el recuerdo del pasado se transforma en memoria colectiva una vez que ha sido seleccionado y reinterpretado según las sensibilidades culturales, las interrogaciones éticas y las conveniencias políticas del presente” (p. 68).

Desde la formulación de políticas educativas en Argentina, la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente propició el abordaje de temáticas referidas a la transmisión cultural de la historia reciente de nuestro país. En el marco del proyecto *A 30 años del Golpe*<sup>2</sup>, desarrollado entre 2006 y 2016, se produjeron numerosos trabajos referidos a experiencias e investigaciones realizadas por profesores y estudiantes de formación docente, a partir de las que se generó una amplia serie de materiales culturales: documentales, ficciones, obras plásticas, etc. (Birgin y Trímboli, 2007). Las diversas expresiones artísticas tendieron puentes de encuentros intergeneracionales que auspiciaron la resignificación crítica y sensible de los jóvenes ante la historia reciente. Por otro lado, Débora Kantor (2015) ha desarrollado una serie de investigaciones, muy relevantes, en las que se indaga el universo cultural de jóvenes y estudiantes en tensión con los adultos y los docentes, cuando se conforman territorios compartidos.

Los institutos de formación docente, al ser espacios públicos, constituyen un escenario que promueve tanto la aceptación de las normas que los regulan, como la participación y la deliberación sobre esas mismas condiciones. Es en esa arena en la que los sujetos de un modo u otro establecen lazos de filiación y de pertenencia. Como plantea Inés Dussel (2018, pp. 145-146), estos espacios pueden generar condiciones que permitan al sujeto “alzarse sobre sí mismo” y expandir el mundo, para, así, conocer otras perspectivas del universo propio. Es en la trama de la cotidianidad de estas instituciones donde reside el interés por identificar experiencias en las que se vinculen arte y memoria, y para indagar las resonancias e improntas que dejan en sus estudiantes.

Eduardo Grüner (2001) plantea vinculaciones entre arte y memoria que resultan pertinentes para el enfoque asumido. El autor señala que el arte ha servido para constituir una “memoria

---

<sup>2</sup> Se refiere al golpe militar de 1976 que instaló un período dictatorial que se extendió hasta el año 1983. Se trató de una dictadura cívico-eclesiástico-militar que hizo del terrorismo de Estado su principal estrategia represiva, así secuestró e hizo desaparecer personas que fueron llevadas a campos de concentración, tortura y muerte.

de la especie, un sistema de representaciones que fija la conciencia (y el inconsciente) de los sujetos a una estructura de reconocimientos sociales, culturales, institucionales, y por supuesto ideológicos” (2001, p. 17). Luego aclara que, si bien esto no significa que el arte haya estado por definición al servicio del poder, sí significa que el poder ha necesitado del arte para producir esa memoria y para conservarla.

En cuanto al tema de la formación de subjetividad política de los futuros docentes, resultan de interés, para el proyecto, los aportes de Hugo Zemelman Merino (2010). El autor señala que los sujetos conforman subjetividades sociales particulares, históricas, dinámicas y nunca acabadas que pueden manifestarse, a su vez, en distintos planos: en la cotidianidad, en situaciones de vida y de trabajo, en la relación memoria/utopía o en el propio sistema de necesidades y en la capacidad de construir proyectos. En este sentido, podría decirse que la subjetividad política se relaciona con ser sujetos, junto con otros. Miriam Kriger (2010), en su estudio sobre formación ciudadana de jóvenes egresados de la escuela secundaria, plantea que, para ser sujeto político, se requiere del “desarrollo de un potencial cultural, no natural” y de reconocer al yo como “tomadores de decisiones por sí mismos y responsables de la dimensión política de sus acciones” (Kriger, 2010, p. 30).

Siguiendo esta línea de desarrollo teórico, al hablar de sujeto y de subjetividad política, no se puede dejar de considerar que uno de los principales objetivos de la educación ha sido, históricamente, la formación de ciudadanos. En general, desde el sentido común establecido, se suele identificar a la ciudadanía, exclusivamente, como *ciudadanía política* (a través del ejercicio del voto), lo que deja fuera de consideración otros ámbitos de su expresión. La noción de ciudadanía supone la igualdad de derechos y deberes de todos los miembros plenos de una comunidad en tres niveles: civil, político y social (Marshall, 2005), y supone también dos modelos básicos: ciudadanía asistida y ciudadanía emancipada (Bustelo y Minujín, 1997).

En el contexto actual y retomando algunos planteos presentados al inicio de este artículo, se disputan sentidos culturales asignados al pasado reciente e impulsados desde el neoliberalismo hegemónico. Ante este contexto, Boaventura de Sousa Santos (2006) plantea que estamos ante un escenario en el que se ha producido un uso de la legalidad, de los derechos humanos y de la democracia como instrumentos hegemónicos. Frente a esta situación, el autor incita a abordarlos desde una perspectiva contrahegemónica y convoca la constitución de una “ecología de saberes” y del impulso de “una nueva cultura emancipadora” (Sousa Santos, p. 26 y 10). En esta línea, desde el proyecto de investigación, se trabaja con la convicción de que el arte es un campo de conocimiento que forma parte de esta ecología de saberes y disputa la resignación, al promover experiencias sensibles y dar visibilidad a lo que el poder hegemónico busca anestesiar y ocultar.

## Cuatro núcleos conceptuales en torno al arte y la formación docente

Se presentan a continuación cuatro ejes temáticos, contruidos a partir del análisis de las experiencias indagadas en proyectos previos del equipo de investigación. Estos ejes conforman núcleos conceptuales y organizadores de los estudios desarrollados que adquieren gran significatividad en el proyecto vigente.

El primer núcleo temático refiere a la presencia del campo del arte en los cruces con otras instancias curriculares en propuestas pedagógicas de formación docente. En esta línea, inscribimos la concepción del arte como conocimiento que resquebraja la matriz logocéntrica de la formación y despliega otras articulaciones posibles entre campos de conocimientos, saberes y experiencias. Identificamos, en esa intersección, articulaciones (y desarticulaciones) del arte en su vínculo con

otros campos. En las articulaciones se produce una relación sinérgica que pondera en ambos sentidos los contenidos de los campos intervinientes y, en las desarticulaciones, el riesgo parece ser la banalización. Nos interesa profundizar e indagar estas articulaciones/desarticulaciones en el marco de la ecología de saberes y en relación a un proyecto emancipador; por ende, buscaremos identificar cuáles son los aportes a la formación de las disposiciones subjetivas y culturales de los futuros docentes.

El segundo núcleo temático, relacionado con el anterior, apunta a la visión del arte en la formación docente como herramienta para el logro de objetivos no vinculados estrictamente al campo del arte. Ahí la tensión que aparece trata de si esto reduce la función de los lenguajes artísticos a meors medios o instrumentos para la enseñanza o si, por el contrario, la presencia del arte en los proyectos pedagógicos expande la posibilidad de abordajes más holísticos de los procesos formativos. Los interrogantes que surgen a partir del primer polo de este planteamiento apuntan a cuestionar el uso didáctico del arte como ilustración o ejemplificación para enseñar otro tema. Frente a visiones utilitaristas están los posicionamientos que reivindican la actividad artística como tal y rescatan el valor del arte como campo de experiencias estéticas que diversifican y amplían el acceso sensible al mundo, como posibilidad cognoscente en instancias de producción, acceso y contextualización de obras en diversos contextos. Este posicionamiento se liga a la aspiración de concebir, en el mismo sentido que en el primer núcleo, a este campo de experiencias, desde otras racionalidades y no subsumido en la occidental hegemónica (Sousa Santos, 2006).

El tercer núcleo temático gira en torno al aporte del campo del arte en la puesta en escena de la corporalidad y las potencialidades y tensiones que genera en la construcción subjetiva de los futuros docentes. Este eje se abre, por un lado, hacia la centralidad de la dimensión corporal en las experiencias artísticas y, por otro, al lugar asignado tradicionalmente al cuerpo en las escuelas. Cuestiones tales como la emoción y la sensibilidad, vinculadas a lo corporal y a lo educativo, cobran vigencia en la actualidad con las propuestas oficiales de educación emocional que apuntan al control de estas. Nuevamente se abre una serie de preguntas para profundizar, las que están relacionadas con el giro afectivo de la subjetividad política (Arfuch, 2015). Sin duda, el arte tiene el potencial de generar experiencias estéticas y culturales que conmueven y transforman, produciendo configuraciones subjetivas en los sujetos.

El cuarto núcleo remite al lugar del arte en la construcción de subjetividad política. Un universo de experiencias ligadas a este campo establece una estrecha relación con la construcción de procesos de ponderación de la memoria histórica y parece generar resonancias políticas, dado que la memoria articula lo individual con lo colectivo. En este sentido, el interés está puesto en focalizar la potencialidad que tienen las experiencias artísticas de gestar sentidos sobre la dimensión política del campo social y el posicionamiento de los docentes en ese marco. La noción de posición docente refiere a los “múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea” (Southwell y Vassilades, 2013) y a las expectativas y proyectos a futuro que se construyen en el marco más amplio de las regulaciones del trabajo docente. Suely Rolnyk (2019), desde el psicoanálisis, afirma que hay una potencia micropolítica que se ha venido afirmando en ciclos sucesivos en el campo del arte en pos del “desplazamiento del paradigma cultural dominante” (p. 85) Con esto no refiere a una determinada idea de “arte político” o “arte comprometido”, sino a problematizaciones sobre el *statu quo* que se lanzan a habitar una “transterritorialidad”, donde se encuentran y desencuentran con prácticas activistas de toda índole. “En estos encuentros y desencuentros entre prácticas distintas se producen devenires singulares de cada una de ellas en dirección a la construcción de lo común” (Rolnyk, 2019, p. 84). La indagación de algunas prácticas vinculadas al campo del arte en la formación docente puede

habilitar el acceso a estas disputas micropolíticas, en las que las subjetividades dan cauce a la singularidad para desplazar lo instituido y resistir los embates del sistema que busca fragilizarlas y generar sumisión al consumo. En estas instancias, hay posibilidad de recobrar lo común, lo político y lo colectivo.

## Relato de la experiencia

En este apartado se presenta la experiencia llevada adelante por Mónica Paulino, profesora de artes plásticas, y Natalia Vázquez, profesora de taller de prácticas docentes, del Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial Sara C. de Eccleston de la ciudad de Buenos Aires. La experiencia se desarrolló entre 2017 y 2018, a partir de un proyecto de investigación denominado: *Haciendo memoria en el ISPEI Sara Chamberlain de Eccleston*. El trabajo estuvo centrado en el período de la última dictadura cívico militar (1976 a 1983) ocurrida en Argentina. Se abordó dicha época de terrorismo de Estado y lo que sucedió a lo largo de esa etapa en la vida del instituto formador.

Mientras el equipo investigaba haciendo el relevamiento y análisis de la documentación, se descubrió que una estudiante había sido detenida y desaparecida mientras era alumna del instituto. Además de lo impactante del descubrimiento, fue movilizador que la institución conociera lo sucedido, más de cuarenta años después. Saber que una estudiante había sido arrancada de su hogar, interrumpiendo su formación y aniquilando sus sueños, fue crucial. ya que trastocó la trama y la identidad institucional. El contacto con la *verdad* resonó fuertemente en toda la comunidad educativa. Las cuarenta y siete estudiantes investigadoras que formaron parte del proyecto recopilaron la información sobre la vida de la estudiante desaparecida.

El contexto en el que se realizó buena parte de la investigación fue el de la movilización, en la legislatura de la ciudad de Buenos Aires, contra la creación de la UNICABA (Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires), en el marco de las políticas educativas neoliberales del gobierno de la ciudad que planeaba, y continúa planeando, el cierre de los veintinueve profesados de formación docente que son bastiones de resistencia de dichas políticas.

Los informes de investigación, la comunicación de los avances y los resultados fueron transmitidos a toda la comunidad del instituto e incorporaron, también, diversos lenguajes artísticos con los que se intervino el espacio público. Por un lado, se colocó una baldosa conmemorativa en la vereda de la escuela, en articulación con la organización barrial Baldosas por la memoria<sup>3</sup>. Por otro lado, la comunidad educativa, coordinada por las docentes y estudiantes a cargo de la experiencia, realizaron una instalación de pañuelos blancos<sup>4</sup> que rodearon la reja que bordea todo el perímetro del edificio de la institución. Otra intervención artística potente tuvo que ver con la modalidad de presentación formal del informe, mediante una performance en la que participaron las estudiantes que integraron el equipo de investigación. En todos los casos, resultaron producciones estéticas en las que se vislumbra una poética. En su materialidad se concreta aquello que justamente trasciende lo literal y va más allá de las palabras. En estas producciones se combinan instancias de información y de socialización de materiales y relatos

---

<sup>3</sup> Las Baldosas por la memoria son una marca memorial que se deja en la vía pública de la ciudad para indicar los lugares donde vivieron, estudiaron, trabajaron, militaron o fueron secuestradas o asesinadas las víctimas de la última dictadura cívico-militar. Es una iniciativa que surgió en el año 2005, desde el colectivo autogestionado Barrios por la memoria y la justicia que está integrado por las Comisiones por la Memoria pertenecientes a los diferentes barrios de la ciudad de Buenos Aires.

<sup>4</sup> Los pañuelos blancos representan a los organismos de derechos humanos Madres de Plaza de Mayo y Abuelas de Plaza de Mayo, cuyos integrantes, madres y abuelas, se colocan en la cabeza pañuelos blancos, bordados con los nombres de sus hijos y nietos desaparecidos.

—en diversos lenguajes—, con instancias de producción, en los que siempre se requiere poner el cuerpo para dar cierta forma perceptible a aquello que se socializa. Si bien los niveles de involucramiento personal pueden ser disímiles, en el interior de los grupos, se abre la ocasión para poner en palabras y para deliberar y escuchar, en este momento se da cauce a la expresión de esa arena conflictiva de consenso no consolidado que tienen estos temas en la actualidad.

La experiencia investigada se puede vincular directamente con los núcleos temáticos que dan sentido a las indagaciones propuestas y se presentan en el apartado anterior. En cuanto a los dos primeros núcleos, esta experiencia pone al arte como potenciador del conocimiento sensible y profundo de nuestra historia reciente, por parte de las futuras docentes, quienes llegan a expandir los objetivos de otras instancias curriculares. Lo propio del arte, en este caso, se halla en la apertura hacia nuevas miradas y saberes, en tanto formas de aprehensión de lo sensible (Ranciere, 2011).

Con respecto al tercer núcleo, vinculado a la dimensión corporal, resulta interesante analizar cómo el tránsito por la experiencia relatada invita a las estudiantes a conformar la trama de un *cuerpo vibrátil*, en el que las *afectaciones* de ahondar en la historia, tan dolorosa, posibilita pensar colectivamente nuevas formas de resistencia que reivindiquen la fragilidad subjetiva (Rolnik, 2019). La participación en las *performance*, por ejemplo, es un modo de puesta del cuerpo en escena que, necesariamente, interpela politizando la subjetividad al convocar la sensibilidad. Entonces, es posible ubicar la potencia del cuarto núcleo, al que se hace referencia: la subjetividad política.

El atravesamiento de este proceso deja huellas y genera efectos que convocan, necesariamente, replanteos y reposicionamientos que invitan a pensar lo no pensado, a reubicarse en el torrente de la vida social, marcada por estas heridas que tal vez no resultaban significativas. El encuentro con experiencias que afectan el registro del mundo viviente y restituyen el deseo de actuar, motoriza procesos de subjetivación. En el caso se expresa cómo la implicación de docentes y estudiantes en prácticas educativas, en sinergia con prácticas artísticas colectivas, resultan una apuesta por reapropiarse de la potencia, para crear mundos insurgentes que afirmen el valor de la vida.

## Conclusiones

A lo largo de este texto, se presentaron algunas líneas de trabajo de una investigación en curso sobre arte, memoria y subjetividad, en la formación de maestros y maestras de nivel inicial y primario en la ciudad de Buenos Aires. Se propuso un recorrido por los aportes de diversos autores, en relación a la constitución de la subjetividad política de los sujetos, y se resaltó, especialmente, que para estudiarla se requiere la consideración de lo histórico, lo social y lo cultural. Memoria, identidad y recuperación del pasado reciente no pueden pensarse por fuera de lo colectivo, porque es en la pluralidad donde resulta posible asumir posicionamientos propios, junto con otros con los que se comparten intereses. Para tematizar estas cuestiones, se consideraron especialmente los contextos sociopolíticos actuales de disputa hegemónica neoliberal, los que pugnan por imponer el pensamiento único que tracciona hacia el conformismo. Frente a este diagnóstico, desde una perspectiva contrahegemónica y orientada hacia la emancipación de los sujetos el arte y la educación, como actores potentes para disputar el *statu quo* vigente y librar la batalla por el diálogo de saberes, junto con la ciencia y otros campos del conocimiento socio histórico.

El relato de la experiencia generada en un instituto de formación de docentes que se propuso investigar e historizar el recorrido de la escuela durante el período dictatorial 1976-1983,

resultó en un hallazgo que trajo al presente una historia singular que impactó fuertemente la trama institucional.

El potencial de las metáforas que el arte pone a disposición permite decir con mayor profundidad y compromiso el horror de lo sucedido por aquellos años de dictadura en la Argentina. Entender al arte como cuestionador de las relaciones de dominación coloca a las docentes en formación ante la emergencia de construir subjetividades políticas que, con sensibilidad, se rebelan contra la crueldad a través de intervenciones pedagógicas creativas, lúdicas y transformadoras. Negar el derecho al goce de las diversas expresiones artísticas nos convierte en una ciudadanía colonizada. Es por ello que la pedagogía de la memoria pone a disposición, a través de los lenguajes artísticos, aquello que la historia denuncia (Orce y Tarrío, 2018).

Para cerrar este texto, se comparten las palabras de una estudiante del profesorado y futura maestra de nivel inicial: “Reivindicamos la importancia de la historia oral, para la construcción de nuestra historia como institución, sobre todo, en contraposición a un pasado donde predominaba el silencio. Ahora indagamos, procesamos e intentamos recuperar las palabras que no se dijeron, que se escribieron”<sup>5</sup>.

## Referencias bibliográficas

- Arfuch, L. (2015). El “giro afectivo”. Emociones, subjetividad y política. *deSignis*, 24. 245-254. [https://www.academia.edu/30917402/El\\_giro\\_afectivo.\\_Emociones\\_subjetividad\\_y\\_pol%C3%ADtica.pdf](https://www.academia.edu/30917402/El_giro_afectivo._Emociones_subjetividad_y_pol%C3%ADtica.pdf)
- Birgin, A. y Trímboli, J. (2007) Entre silencios y legados: los jóvenes y el pasado reciente argentino. *Propuesta Educativa*, 2, 38-48
- De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO
- Dussel, I. (2018). La politización y la popularización como domesticación de la escuela: como contrapuntos latinoamericanos. En Larrosa Bondía, J. (Ed). *Elogio de la escuela*. Miño y Dávila.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Grüner, E. (2002). El sitio de la mirada. Editorial Norma.
- Jelín, E. (2021) *Los trabajos de la memoria*. Fondo de Cultura Económica.
- Kantor, D. (2015). *Tiempo de Fragua. La responsabilidad de educar adolescentes y jóvenes*. Del Estante Editorial.
- Kruger, M. (2010). *Jóvenes de escarapela tomar. Escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea*. Universidad Nacional de La Plata.
- Loyola, C. y Spravkin, M. (2018). Más allá del texto escrito. La formación docente y la interacción con los bienes culturales. En: Hillert, Loyola, Spravkin y Kuguel *Travesías entre el arte, la investigación y la formación docente*. Noveduc.
- Navarro, A. (2009). “La entrevista: el antes, el durante y el después” en Meo, A. y A. Navarro, *La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social*. Oicom System.
- Orce, V. y Tarrío, L. (2018) El arte como frontera. Acerca de la articulación entre arte, formación docente e investigación. *Revista Trayectoria. Práctica docente en Educación Artística*, 5. 6-16. <http://www.ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria/article/view/589/506>
- Rancièrre, J. (2011). *El malestar en la estética*. Capital intelectual.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Tinta Limón ediciones.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. XI. 11.

---

<sup>5</sup> Texto tomado de la cuenta de Instagram @arteypandemia, que está coordinado por la Profesora Mónica Paulino. El texto fue escrito por Agustina Leyes y estaba acompañado de un *collage* que ella realizó y en el que se intervinieron imágenes de la estudiante desaparecida.

Traverso, E. (2007). Historia y memoria. Notas sobre un debate. En Franco, M. y Levin, F. *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Paidós.

Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible, *Polis Revista Latinoamericana*, 27. <https://journals.openedition.org/polis/943>

 **Volver al índice**

