

# Diálogos latinoamericanos sobre problemas socialmente vivos: narrativas y experiencias en contextos de virtualidad

*Latin American Dialogues on Socially Alive Problems: Narratives and Experiences in Virtual Contexts*

Miguel Angel Jara\*

## RESUMEN

El proyecto Clase Espejo es un dispositivo que posibilitó encuentros – en contexto de aislamiento social provocado por la pandemia – entre profesoras, profesores y estudiantes de los profesorados de ciencias sociales y humanidades de algunas ciudades de Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Perú y México, para dialogar sobre los problemas socialmente vivos (PSV) en Latinoamérica. Los encuentros se desarrollaron durante los meses de mayo a agosto del año 2021 y contó con una importante participación de jóvenes latinoamericanas y latinoamericanos. Las narrativas que compartimos en este escrito son algunos semblantes de las diversas actividades desarrolladas en los cuatro encuentros clase espejo y que nos han posibilitado dialogar sobre lo que nos pasa en este continente en este siglo que habitamos. Los PSV sobre los que hemos conversado constituyen una cartografía común en este lugar del mundo.

Palabras clave: Problemas Sociales; Latinoamérica; Enseñanza; Narrativas.

## ABSTRACT

The Project Class Mirror is a device that made possible meetings – in the context of social isolation caused by the pandemic – between teachers, professors and students of the social sciences and humanities courses of some cities in Argentina, Brazil, Chile, Costa Rica, Peru and Mexico, to discuss socially alive problems (PSV) in Latin America. The meetings took place during the months of May to August of the year 2021 and had an important participation of young latin students. The narratives that we share in this writing are some semblances of the various activities developed in the four mirror class meetings and that have enabled us to dialogue about what happens to us on this continent in this century we inhabit. The PSV we have talked about constitute a common cartography in this part of the world.

Keywords: Social Problems; Latin America; Teaching; Narratives.

---

\* Universidad Nacional del Comahue (UNCo), Neuquén, Argentina. mianjara@gmail.com  
<<https://orcid.org/0000-0002-0959-9000>>

En un contexto de virtualidad, la enseñanza y el aprendizaje, en todos los niveles de los sistemas educativos de nuestros países, se han visto modificados y alterados en las rutinas que configuraban las prácticas educativas. En nuestro caso, en la universidad, esta situación no ha sido diferente a los otros niveles del sistema educativo, sí ha estado matizada por aspectos específicos de un estudiantado adulto que, entre otras cuestiones, debe atender y compatibilizar la diversidad de situaciones de la vida cotidiana con los procesos formativos. También, en este contexto, la investigación se ha visto alterada.

La virtualidad nos ha posibilitado diversidad de intercambio con los que no estábamos familiarizados. Se nos presentó como una oportunidad para que profesoras, profesores y estudiantes de grado y de posgrado, de diversas universidades de Latinoamérica, podamos encontrarnos para compartir e intercambiar experiencias y saberes situados sobre temáticas relacionadas a los problemas sociales. En este marco es que hemos pensado abordar, desde el diálogo y las experiencias, problemas sociales candentes, cuestiones socialmente vivas o conflictivas de manera que nos posibiliten comprender lo que nos pasa en este lugar del mundo. Es así como el proyecto Clase Espejo nos desafió a pensar posibilidades en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.

El dispositivo Clase Espejo surge de la convocatoria que realiza la Secretaría de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional del Comahue. Las Clase Espejo constituyen un recurso académico mediante el cual estudiantes y docentes de dos o más universidades distintas, comparten el desarrollo de un curso o clase de manera simultánea a través de las variadas herramientas digitales disponibles. Son otro tipo de prácticas educativas que permiten favorecer procesos de internacionalización universitaria, donde se busca romper fronteras y barreras culturales y académicas en distintas instituciones y países, para lograr así un intercambio de saberes entre las y los participantes. Ante esta convocatoria hemos pensado en el dispositivo que aquí compartimos.

#### CLASE ESPEJO COMO DISPOSITIVO PARA DIALOGAR SOBRE LOS PROBLEMAS SOCIALES

El dispositivo Clase Espejo, habilitó a pensar la educación y la formación desde la perspectiva del diálogo y la pregunta en torno a los problemas sociales en Latinoamérica. Hemos acudido al método dialógico, un inconmensurable

aporte de la pedagogía crítica y libertaria promovida por Paulo Freire. En Miedo y Osadía, dialoga con Ira Shor y nos habilitan a pensar en una metodología potente para incorporarla en la formación y la investigación en didáctica de las ciencias sociales y humanas a partir del tratamiento de problemas sociales. El diálogo provocativo, alejado de las respuestas cerradas, es el que invita a la reflexión epistemológica en el que convergen saberes y conocimientos de diversos campos.

Desde la perspectiva del pedagogo brasileño, uno o una aprende en interacción horizontal con otras y otros, se trata de una relación epistemológica, de vínculos cognitivos entre sujetos a partir de la reflexión sobre el objeto que ha de ser conocido. Freire Plantea que:

el ciclo del conocimiento, podemos identificar dos momentos [...] que se relacionan dialécticamente. El primer momento del ciclo, o uno de ellos, es el de la producción de un conocimiento nuevo, de algo nuevo. El otro momento es aquel en que el conocimiento producido es conocido y entendido. (FREIRE y SHOR, 2014, p. 26)

En nuestra experiencia hemos procurado no dicotomizar estos dos momentos, más aun sabiendo que las y los participantes poseen conocimientos y saberes sobre los problemas sociales y estos saberes posibilitan la producción de nuevos conocimientos a partir de la reflexión epistemológica que provoca el diálogo. Dice Freire y Shor:

Los métodos de la educación dialógica nos llevan a la intimidad de la sociedad, a la razón de ser de cada objeto de estudio. A través del diálogo crítico sobre un texto o un momento de la sociedad intentamos penetrarla, develarla, ver las razones por las que él es como es, el contexto político e histórico en el que se inserta. Eso implica para mí un acto de conocimiento y no una mera transferencia de conocimiento, o una mera técnica para aprender el alfabeto. El curso liberador “ilumina” la realidad en el contexto del desarrollo del trabajo intelectual serio. (FREIRE y SHOR, 2014, p. 33)

Este núcleo de sentidos y significados sobre el método dialógicos es el que hemos procurado implementar en el proyecto Clase Espejo.

También hemos recuperado de Paulo Freire y Antonio Faundez (2013) el

sentido profundamente democrático de la pregunta en un mundo en el que el saber no es un acceso para todas y todos. Los autores plantean “que el inicio de todo conocimiento es preguntar, solo a partir de ellas se busca respuestas y no al revés [...] el origen del conocimiento está en la pregunta, o en las preguntas, o en el acto mismo de preguntar” (FREIRE y SHOR, 2014, p. 69-72). Desde este postulado no hay pregunta sin conocimiento ni conocimiento sin pregunta, porque la pregunta moviliza tanto la investigación, como el aprendizaje y la enseñanza. Estas preguntas, por el conocimiento, están provocadas por la curiosidad de saber o de conocer, en nuestro caso, los problemas comunes y diversos que tenemos en nuestros países y de qué manera podemos abordarlo para la generación de pensamientos críticos en nosotros y el estudiantado.

El diálogo a partir de preguntas, no de interrogatorios, habilita a un mundo de ideas, cosmovisiones, representaciones, subjetividades, deseos, sentimientos, valoraciones y experiencias que pueden articularse, entramarse en el reconocimiento de las emociones y la razón, tan necesarias para desmontar la racionalidad cientificista o “castradora” de pensarnos solo a partir de lo dado. La pregunta por la pregunta misma, dicen los autores, burocratiza el acto de la pregunta, por ello, reconocer la existencia como un acto de preguntar es lo que constituye la pedagogía de la pregunta en una acción provocadora del asombro y la curiosidad.

## CLASE ESPEJO COMO OPORTUNIDAD DE ENCUENTROS PARA MIRARNOS Y SABER QUE NOS PASA

Al proyecto Clases Espejo lo hemos denominado: Diálogos y experiencias latinoamericanas en la enseñanza de problemas sociales y se organizó en dos módulos con dos encuentros cada uno<sup>1</sup>. El primer módulo: “Diálogos latinoamericanos. ¿Qué problemas en común compartimos?” y el segundo módulo: “Experiencias y propuestas compartidas: ¿Cómo pensar la enseñanza de problemas sociales en contextos actuales?”. Para poder concretarlo se convocaron a docentes y estudiantes de la Universidad Federal Juiz de Fora (Brasil), Universidad Autónoma de Querétaro (México), Pontificia Universidad Católica de Perú (Perú), Universidad Metropolitana de Santiago de Chile (Chile), Universidad Nacional de Costa Rica (Costa Rica) y Universidad Nacional del Comahue (Argentina).

Los problemas sociales movilizan las sensibilidades. Abordarlos con canciones, poesías, películas o metáforas, resulta sumamente importante. Es por ello que hemos decidido presentar el desarrollo del dispositivo a partir de una canción: La pasión del espejo de Gabriel Fernando Ferro, cantautor, poeta y músico argentino, conocido como “Gabo Ferro” que recuperamos porque nos parece sumamente pertinente para representar la experiencia.

Son 4 los espejos en los que hemos organizado el análisis de la experiencia: Espejo 1: La construcción colectiva de un dispositivo, Espejo 2: Narrativas latinoamericanas sobre los problemas sociales, Espejo 3: Reflejos comunes de algunos problemas sociales latinoamericanos y Espejo 4: Producciones compartidas sobre los problemas sociales en Latinoamérica. Por cuestiones de espacio, en este escrito, solo desarrollaremos el espejo 1 y 3.

#### ESPEJO 1: LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE UN DISPOSITIVO

Me deshice en la luz y me desconocí cuando el viaje  
partió desde tu espejo  
¿Qué nudo hondo se abrió para mostrarme así?  
De carne me hice aurora en el reflejo.

(Gabo Ferro, 2011)

La convocatoria superó ampliamente las expectativas y se pudo concretar gracias a la colaboración y compromiso de las profesoras Sonia Regina Miranda (UFJF-Brasil), Paulina Latapi (UAQ-México), Jéssica Ramírez Achoy (UNCR-Costa Rica), Augusta Valle (PUCP-Perú) y los profesores Jesús Marolla Gajardo (UMSC-Chile) y Erwin Saúl Parra (UNCo-Argentina) quienes solidariamente difundieron la iniciativa en sus respectivos países. La inscripción se realizó a través de un formulario drive que, además, nos ofreció una serie de información y de datos. Participaron estudiantes de grado, posgrado, profesoras y profesores de escuelas y de universidades, 15 de Brasil, 12 de México, 6 de Perú, 13 de Chile, 13 de Costa Rica y 29 de Argentina. De las 88 personas que participaron el 57% fueron estudiantes de grado de los profesados de ciencias sociales y humanas en sus respectivos países y un 19% de estudiantes de posgrado, que realizan sus estudios en el área de referencia. Un 17% de las

y los participantes son profesoras y profesores de escuela y un 27% docentes e investigadores universitarios. Se trató de una participación en la que se pudo constatar que, más allá de las generaciones etarias, estábamos frente a una generación que compartía miradas, análisis, perspectivas y, sobre todo, preocupaciones comunes sobre los problemas cotidianos de unas ciudadanías que piensan en la justicia social, la dignidad humana y la fortaleza de la democracia como futuros inclusivos y plurales en la diversidad.

¿Por qué convocar a dialogar sobre los problemas sociales? Podríamos esgrimir diversidad de razones: las vinculadas a experiencias vitales, las experimentadas colectivamente, las observadas empáticamente, las analizadas académicamente, las enseñadas en las aulas, las evidenciadas globalmente, entre otras tantas. Sin embargo, consideramos que todas estas razones se conjugan tanto en las experiencias individuales como colectivas, fundamentalmente porque son situaciones, fenómenos o cuestiones que nos involucran en el reconocimiento de lo que nos pasa en este presente, con sus orígenes en el pasado, y desafían la construcción colectiva de los futuros que nos merecemos. Otra de las razones, no menor –porque toda práctica educativa es una práctica política– tiene que ver con que, en lo que va de este siglo en nuestro continente, los problemas sociales se han agravado producto de la profundización de las políticas públicas conservadoras y el avance (en un proceso de alternancia con gobiernos progresistas) de gobiernos de derecha en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Honduras, Perú, por nombrar solo algunos. Los problemas sociales, además, deben comprenderse en el marco, también, de estas políticas de exclusión, desigualdad y pobreza extrema generadas y sostenidas por los gobiernos de derecha.

En este camino nos proponemos – con la certeza de su incompletion – realizar un esbozo que permita articular estos saberes y conocimientos, evitando caer en un escepticismo paralizante o en un cientificismo de verdades absolutas e incuestionables, que no haría otra cosa que seguir alejándonos de la comprensión de la vida cotidiana y sus problemas y, fundamentalmente, pensar en futuros posibles. Por ello, conviene detenerse en los aportes de algunos especialistas en la temática para plantear, aunque sea, una ajustada síntesis del derrotero de las configuraciones sociales como cuestión y como problema, en el devenir de las sociedades en el tiempo, de manera que nos posibiliten desentrañar el curso de la dinámica de la cuestión social en contextos.

El sociólogo y filósofo francés Robert Castel (1995), en su obra “Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salario”, realiza un exhaustivo análisis de los cambios y permanencia de la cuestión social, que, si bien lo realiza enfatizando en el caso de las metamorfosis producidas en Europa occidental, nos aporta conceptos y categorías para su mayor comprensión. Por ejemplo, una de las distinciones que nos parece relevante destacar – a los efectos de reconocer que la cuestión social es de larga data y que, en la actualidad, evidenciamos diversidad de problemas sociales relacionados a estructuras de larga duración- es la que realiza en torno a los términos societal y social, dice el autor que:

lo social no debe entenderse aquí como el conjunto de las relaciones propias de la humanidad en tanto que especie se distingue por vivir en sociedad [...] conveniremos en llamar “societal” a esta característica general de las relaciones humanas como formas de existencia colectiva. Lo “social”, en cambio, será una configuración específica de prácticas que no se encuentran en todas las colectividades humanas. (CASTEL, 1995, p. 29)

El recorrido que realiza Castel no es lineal ni cronológico, entrelaza pasados y presentes recientes – lo más contemporáneo – como provocación de la memoria histórica y, como sucede en toda práctica intelectual, el contexto epocal configura las diversas preocupaciones y ejercitaciones de la conciencia y pensamiento histórico. El autor sostiene que:

la situación actual está marcada por una conmoción que recientemente ha afectado a la condición salarial: el desempleo masivo y la precarización de las situaciones de trabajo, la inadecuación de los sistemas clásicos de protección para cubrir estos estados, la multiplicación de los individuos que ocupan en la sociedad una posición de supernumerarios, “inempleables”, desempleados o empleados de manera precaria, intermitente. Para muchos, el futuro tiene el sello de lo aleatorio. (CASTEL, 1995, p. 11)

Lo azaroso del futuro, en términos del autor, fluctúa entre los desplazamientos a los emplazamientos – de un sector social – provocados por las regulaciones del mercado y las decisiones de los Estados y de cómo ello impacta en las vulnerabilidades individuales y colectivas, en una sociedad cuya matriz

básica es el salariado. Continuando con los argumentos de Castel, se desarticularon las zonas de cohesión social. De la integración, caracterizada por el “trabajo estable/inserción relacional sólida”, hemos pasado a una zona de desafiliación, caracterizada por la ausencia de participación en alguna actividad productiva que conlleva, como correlato, la exclusión. Entre estas dos zonas opuestas es donde el autor reconoce la vulnerabilidad social como una

zona intermedia, inestable, que conjuga la precariedad del trabajo y la fragilidad de los soportes de proximidad [...] La composición de los equilibrios entre estas “zonas” puede entonces servir como indicador privilegiado para evaluar la cohesión de un conjunto social en un momento dado. (CASTEL, 1995, p. 13)

Las incertidumbres han caracterizado todas las épocas, sin embargo, en este presente se agudizan. En los diálogos mantenidos, en los encuentros de las Clases Espejo, se han evocado situaciones que, a modo de una cartografía que configura un territorio común, un territorio latinoamericano con historias parecidas, nos desafió a pensarnos históricamente, a problematizar la dinámica de la realidad social, a plantearnos esas preguntas incómodas y que, de alguna manera, desnuda lo que acontece en nuestras casas. Aquí recuperamos otro aporte de Castel, con el cual coincidimos y es esclarecedor de lo que queremos comunicar. Dice el autor que:

Por problematización entiendo la existencia de un haz unificado de interrogantes (cuyas características comunes es preciso definir), que han emergido en un momento dado (que hay que datar), que han sido reformulados varias veces a través de crisis e integrando datos nuevos (hay que periodizar esas transformaciones), y que siguen vivos en la actualidad. Este cuestionamiento está vivo y por ello impone el retorno a su propia historia, a fin de constituir la historia del presente. (CASTEL, 1995, p. 6)

Robert Castel (1995) sostiene que la cuestión social “es una aporía fundamental en la cual una sociedad experimenta el enigma de su cohesión y trata de conjurar el riesgo de su fractura. Es un desafío que interroga, pone de nuevo en cuestión la capacidad de una sociedad [...] para existir como un conjunto vinculado por relaciones de interdependencia” (CASTEL, 1995, p. 16) que, si bien se puede ubicar hacia 1830, frente a las conmociones mundiales de un capita-



lismo en pleno desarrollo, con sus conocidas consecuencias, la cuestión social ya existía, de hecho, se las puede ubicar en la transición de la sociedad feudal a la modernidad. Lo que se evidencia, entrada las primeras décadas de mediados del s. XX, es el fin de una secuencia centrada en el movimiento obrero.

En nuestro continente – desde perspectivas históricas, sociológicas, políticas, filosóficas, antropológicas o del trabajo social – los problemas sociales han sido ampliamente estudiado desde una categoría analítica, que los engloba, denominada “la Cuestión Social”, para referirse a las consecuencias de la modernidad y el desarrollo del capitalismo (s. XIX) y a los problemas sociales de principios del s. XX, en el marco de la consolidación de los emergentes estados nacionales. En el afán de delimitar temporalmente la cuestión social, diversos intelectuales del campo de las ciencias sociales y humanas han puesto el acento en el movimiento obrero (salario, condiciones de vida, enfermedades) y el desarrollo industrial y urbanístico producto de las inmigraciones. Pero, también, yendo más atrás en el tiempo, y recuperando la metamorfosis planteada por Castel, podríamos asegurar que la conquista y colonización introdujo en nuestros territorios una cuestión social que para nuestros Pueblos Originarios no era un problema social hasta entonces. Lo que si ocurre es un fenómeno de resistencia como práctica social que configura, como plantea Suriano (2000), una cuestión social de larga data: la cuestión indígena relegada por siglos y reproducida por la colonialidad del saber y del poder.

En una ya clásica obra “La cuestión social en Argentina 1870-1943” el historiador argentino Juan Suriano (2000) recoge una serie de artículos en los que se procura analíticamente, desde perspectivas diversas, dar respuestas a dos grandes interrogantes que les preocupan: qué significa la cuestión social y cómo delimitarla. En este sentido el autor, con la pretensión de definir y delimitar la cuestión social, se pregunta si ésta refiere a una mera formulación intelectual, a partir del descubrimiento de anomalías sociales, o se trata de un problema cuya enunciación y resolución atañe a diversos actores sociales. Suriano plantea que resulta habitual, en el caso argentino, situar estas preocupaciones a partir de los desajustes económicos, políticos y morales suscitados por la crisis de 1890, cuando en realidad los síntomas parecen advertirse ya a partir de 1860.

James Morris (1967) al referirse al caso chileno define a la cuestión social como la totalidad de las “consecuencias sociales, laborales e ideológicas de la

industrialización y urbanización reciente...” (citado en SURIANO, 2000, p. 2) y, por ende, a la diversidad de problemas que ello desencadena en un contexto de configuraciones territoriales en el marco de la modernización capitalista. Suriano, si bien acuerda con esta definición, plantea que es necesario ampliarla para incluir los problemas relacionados centralmente al género y la cuestión indígena:

la cuestión social es un concepto más abarcador y ajustado que la cuestión obrera, en tanto este último remite específicamente a los problemas derivados de las relaciones laborales. Sin embargo es importante remarcar que, aunque no fue la primera manifestación de la cuestión social, el problema obrero está en el centro del debate y cruza la gran mayoría de los problemas inherentes a la cuestión social: la pobreza, la criminalidad, la prostitución, la enfermedad y las epidemias o el hacinamiento habitacional. (SURIANO, 2000, p. 2-3)

Por su parte, Pierre Rosanvallon (1995), si bien coincide con los efectos socioeconómicos del desarrollo de las sociedades industriales, planteados anteriormente, que han permitido ubicar temporalmente a la cuestión social en este proceso (desarrollo desigual del capitalismo mundial), su análisis se inscribe en la nueva cuestión social que aparece frente a la crisis del estado providencia (Estado de bienestar). Observa los profundos cambios producidos entre los años 1970 a 1990 y la desintegración de los pilares en los que se sustentaron las políticas de un estado social y plantea que:

Desde el principio de los años ochenta, el crecimiento de la desocupación y la aparición de nuevas formas de pobreza parecieron, al contrario, llevarnos a largo tiempo atrás. Pero a la vez se ve con claridad que no se trata de un simple retorno a los problemas del pasado. Los fenómenos actuales de exclusión no remiten a las categorías antiguas de la explotación. Así, ha hecho su aparición una nueva cuestión social. (ROSANVALLON, 1995, p. 7)

Por ejemplo, la pobreza, solapada en una política hegemónica de lo homogéneo, en los que se sustentaban ciertos lazos sociales, se constituye en problema social cuando eclosiona y ya no se puede esconder en los territorios urbanos y rurales y es, entonces, cuando desde los estados se promueven ciertas políticas para apaciguar las desigualdades.

Hoy: la cuestión social se plantea explícitamente en los márgenes de la vida social, pero “pone en cuestión” al conjunto de la sociedad. Se produce una especie de efecto bumerán, en virtud del cual los problemas planteados por las poblaciones que encallan en los bordes de una formación social retornan hacia su centro. (CASTEL, 1995, p. 19)

Podemos, a partir de este ajustado recorrido, arribar a la idea de que la cuestión social como categoría teórica y como fenómeno determinante o estructural, es dinámica y se constituye en una preocupación de las políticas públicas en la medida en que grupos, sectores o movimientos sociales intervienen y accionan frente a los problemas que visibilizan las desigualdades, la exclusión y las carencias de las condiciones de dignidad humana en escenarios igualmente cambiantes y complejos. Los problemas sociales son expresiones heterogéneas que plantean conflictividad y son controversiales, por la naturaleza misma de la estructura que los genera en el marco de las reestructuraciones del capitalismo y las tensiones entre el Estado y el mercado.

## ESPEJO 2: NARRATIVAS LATINOAMERICANAS SOBRE LOS PROBLEMAS SOCIALES

Una cosa soy yo y es otro el que está ahí durando en  
el paisaje de un momento  
Que se quedó tal vez a medio terminar  
El cuerpo es poesía, el resto es verso.

(Gabo Ferro, 2011)

El primer encuentro del módulo 1 se realizó el 24/05/2021, contó con un espacio de presentación y diálogos en torno a la pregunta: ¿Qué las y los convoca a estar hoy acá? y luego, en pequeños grupos se planteó trabajar en una serie de actividades<sup>2</sup>. Llegamos al primer encuentro con todas las expectativas y también con todos los temores que implicaba poner en acto un dispositivo de estas características. Cuando el reloj marcó la hora acordada (16:00 hs.) el Zoom se abrió y como una avalancha de personas individuales pidiendo paso en el movimiento, en el ingreso para no quedar afuera, rápidamente se fue configurando un mosaico de rostros humanos diversos. La alegría invadió la

razón y la razón se tiñó de sensibilidades. Nunca antes habíamos experimentado algo parecido. No nos conocíamos, sin embargo, la comodidad de la invitación al diálogo superó todo tipo de fronteras y poco a poco fuimos convirtiéndonos en esa comunidad de auto convocadas y convocados. Cosa que solo el pensamiento social y crítico posibilita en la no espontaneidad de lo espontáneo.

Nos dimos la bienvenida y preferimos abrir con un conocido tema musical del grupo calle 13 “Latinoamérica”. Abierto el telón las y los protagonistas de escenarios diversos pusieron la voz y, ante las voces escuchadas, las miradas atentas y los gestos con un movimiento de cabeza que manifestaban acuerdos, el escenario se configuró en una sinfonía de matices lingüísticos para nada incomprensible porque los códigos de ese lenguaje nos eran familiar: hablábamos de nosotras y nosotros latinoamericanos. Las voces narraron memorias y entre presentaciones, perspectivas y posicionamientos políticos, se fue configurando un hipertexto – en el sentido de como lo plantea Régine Robin (2012)<sup>3</sup> – inmaterial, con aperturas infinitas, no lineal, versionando otras narrativas y visibilizando lo que nos pasa.

Luego de estas intervenciones nos propusimos juntarnos en pequeños grupos (11 salas en la plataforma Zoom) en las que procuramos que hubiera participantes de los distintos países. Las conversaciones que en cada uno de ellos se generó ha sido sumamente interesante y diversos los temas y problemas que invitaron al diálogo compartido. Estos aspectos, como anticipamos, por cuestiones de espacio lo recuperaremos en el Espejo 3.

Llegamos al final del primer encuentro, nos extendimos por 30 minutos del tiempo pautado. Las narrativas Latinoamérica sobre los problemas sociales, en esa polifonía de voces, fueron configurando una cartografía de historias comunes, socialmente vivas en este presente, pero con un claro anclaje en el pasado. En esta relación temporal móvil, dinámica y con matices específicos de cada territorio, surgió, también la melodía de esperanzas, deseos, anhelos, compromisos y desafíos compartidos: el futuro como lugar de las posibilidades, como el escenario imaginado de igualdades y pluralidades para construir colectivamente y, la relevancia de enseñar ciencias sociales y humanas a partir de problemas socialmente vivos, como una postura epistemológica de construir otros contenidos escolares.

Como anticipáramos en el Espejo 1, los problemas sociales actuales, re-

cientes, candentes, relevantes, controvertidos o socialmente vivos, si bien han sido caracterizados de manera diversas en los diálogos compartidos, en muchos de los casos se han identificado en cuestiones sociales, políticas, económicas y culturales de más larga duración. Como plantearon los autores allí citados, la cuestión social vinculada solo a la cuestión obrera se amplió a un mundo complejo de problemas sociales dinámicos y heterogéneos.

Una cosa soy yo y es otro el que está ahí durando en el paisaje de un momento. Que se quedó tal vez a medio terminar. El cuerpo es poesía, el resto es verso, no dice Gabo Ferro en el epígrafe de este espejo. Nos hemos mirado y, en ese mirarnos, comenzamos a transitar el umbral que nos divide, nos separa y nadie quedó ahí durando en el paisaje. Hemos desafiado a lo hegemónico y comenzado, como plantea Sonia Miranda (2013), a pensar a la enseñanza como un umbral entre tiempos vividos y narraciones. La autora nos invita a reflexionar sobre nuestras experiencias y -a partir de sus inspiraciones benjamini- nos convoca a proyectarnos, más allá de las demarcaciones físicas, liminales; en espacios/tiempos sensibles, de producción de sentidos y posibilidad narrativa sobre las situaciones de la vida cotidiana.

Las narrativas han expresado saberes y conocimientos situados, identidades, subjetividades, posicionamientos políticos, sueños, temores. Se han constituido en contrarelatos y contranarrativas necesarios para cruzar los umbrales. Los cuerpos hablaron, las sensibilidades humanas fluyeron, los saberes y experiencias cotidianas fueron tendiendo puentes entre las fronteras inventadas por los estados modernos y los límites, estancos, se fueron desdibujando ante una nueva racionalidad que no pone límites a las aspiraciones colectivas de los cambios. Los discursos evidenciaron un desplazamiento de las individualidades hacia un emplazamiento de lo colectivo, en un movimiento que pivotó sobre algunos de los núcleos de lo que nos pasa en esta parte de un mundo cada vez más interconectado.

### ESPEJO 3: REFLEJOS COMUNES DE ALGUNOS PROBLEMAS SOCIALES LATINOAMERICANOS

¿Quién puede asegurar que tu imagen no está Antes  
de que te asomes a la fuente?

A ver quién va a purgar su historia sin nadar

Bien lejos de la costa en la corriente.

(Gabo Ferro, 2011)

El segundo encuentro del módulo 1 se concretó el 07/06/2021. En esta oportunidad propusimos trabajar en torno a la película: M8 “Cuando la muerte socorre a la vida”. Dirigida por Jeferson De; protagonizada por Juan Paiva, Mariana Nunes y Giulia Gayoso, entre otros, cuyo guion fue escrito por Carolina Castro, Jeferson De y Felipe Sholl. Se trata de una película reciente (2019) que da cuenta de un drama que acontece en Brasil.

La película aborda un problema concreto: la utilización de cadáveres humanos para diseccionar en la Facultad de Medicina de una Universidad Federal y a partir de las preocupaciones e inquietudes de Mauricio, el protagonista, se abre un universo de temas que no solamente ponen en evidencia el origen de esos cadáveres, sino también, el racismo, la discriminación, las desigualdades, el movimiento de mujeres, los desaparecidos, la diferencias de clase, las condiciones de vida y las posibilidades de acceso a estudios universitarios, entre otros tantos.

En 84 minutos se desarrolla una historia escalofriante, en escenarios antagónicos y narrativas que recogen historias de vidas diversas. La película retrata un drama (género en el que se inscribe cinematográficamente la historia) que trasciende las fronteras de Brasil y que, como práctica naturalizada, interpela el sentido de la vida y de lo humano.

M8 es una historia ficcionada de lo que acontece en una ciudad, que bien podría ampliarse a otras ciudades de nuestros países o del mundo. Tomamos esta película por la diversidad de provocaciones para pensar en un escenario complejo y dinámico. Con sus historicidades palpables y potenciales para los procesos de reflexividad a los que podría convocarnos. Consideramos que es un recurso didáctico potente para introducirse, no solamente al conocimiento

o estudio de problemas sociales, sino también para reconocernos en la diversidad de identidades.

La ciudad de Río de Janeiro se muestra en las diferencias sociales, de clase, de etnia, de infraestructuras, servicios, en las sensibilidades provocadas por el contraste de paisajes. La ciudad, a decir de Sonia Miranda (2017), se potencializa cuando la pensamos -más allá de un territorio de pasaje o morada- como un espacio de reflexión e invitación al pensamiento. La autora, estudiosa de las sensibilidades urbanas a partir de las relaciones ciudad/memoria/educación como epicentro de comprensión de las dimensiones espaciales y simbólicas de exclusión y producción de desigualdades, nos invita a pensar en la ciudad como territorio

en el cual se encuentra plasmada, de modo fragmentado y dispuesto en capas visibles e invisibles, la singularidad de nuestra condición histórica. En ella nos situamos como seres que, a lo largo de una determinada inscripción humana en el tiempo, producimos colectivamente el espacio y la memoria de los lugares por medio de prácticas, trabajo, consumo, formas de dislocamientos, modos de amar, prácticas de recreación, modos de explicar la vida y la muerte, así como también producir silenciamientos y ocultamientos en relación con aquello que se proyecta como marcos materiales de la experiencia humana por los territorios urbanos. (MIRANDA, 2017, p. 279)

Desde esta perspectiva, la invitación a mirar M8 significó mirar nuestras ciudades, buscando esas otras cosas desapercibidas, muchas veces, por los sentidos. Una especie de movimiento para emplazarse en los problemas sociales cotidianos que experimentamos como ciudadanas y ciudadanos y que son necesarios pensarlos epistemológicamente. Esto, sin dudas, requiere de un ejercicio desnaturalizador de la ciudad de manera que, como plantea Miranda (2017), no permita

intentar comprender que la ciudad, con sus problemas, afecta a las personas de múltiples formas, tanto en la veracidad de sus sentidos, que les permite operar con la adquisición de conocimientos por sus diferentes testimonios, como en sus sentidos de temporalidad, anclados en experiencias sensibles. (MIRANDA, 2017, p. 281)

En esta ocasión, antes de abocarnos al trabajo en pequeños grupos compartimos algunas nociones generales en torno al lenguaje audiovisual en tiempos de “Fake News”. Por ello, educar a partir del lenguaje audiovisual es educar en una mirada hacia el mundo. Resulta importante, desde la didáctica de las ciencias sociales, saber que estamos ante un nuevo modo de conocimiento y, como tal, amerita un riguroso tratamiento en la clase. Todo audiovisual es una narrativa que produce, a su vez, muchas narrativas en las y los espectadores, por ello, cuando pensemos en las producciones audiovisuales, no tenemos que olvidar que estamos construyendo narrativas que producirán otras narrativas en las y los demás. En este caso, es importante tener en cuenta que la relación entre argumento y la producción de un guion, radica en la planificación de una secuencia en la que incorporamos informaciones, imágenes y sonidos, es decir, que contiene las cuestiones sobre las que se trabajará. M8 es una producción guiada que refleja una situación en Brasil, pero que puede ser muy similar o común en el resto de nuestros países u otros lugares.

M8 invita a pensar las relaciones entre el lenguaje audiovisual, los problemas sociales o cuestiones socialmente vivas y la reflexión didáctica a partir del universo del lenguaje audiovisual. Las propuestas didácticas nos provocan a pensar en los argumentos, en un guion. Un argumento propone discusiones hacia cuestiones diversas, en nuestro caso los problemas socialmente vivos (PSV). No todo en M8 es ficcional, hay muchos elementos de la realidad histórica de Brasil y, por supuesto, de otros escenarios latinoamericanos. Es un argumento que nos invita a reflexionar, por ejemplo, sobre la necropolítica, un tema que nos permite percibir que los cuerpos son valorados de manera diferente por la sociedad y los cuerpos tienen relaciones diferentes con las prácticas sociales. Este argumento nos convoca a pensar en el racismo, los preconceptos, las religiones de matriz afrobrasileñas, la exclusión y desigualdad.

M8 ha sido construida a partir de un guion y una edición en la cual alguien decidió, no solo por qué escena de la narrativa comenzaría el rodaje, sino qué veríamos en cada una de las escenas. También las relaciones entre imágenes, sonidos y tiempos en el que las escenas transcurren. El entramado de este guion tiene una forma de novela brasileña y eso es muy importante porque los productores han decidido caminar en esa dirección, el lenguaje de la novela y del cine son muy distintos. En las novelas los conflictos, los antagonismos generalmente no aparecen, se naturalizan esas prácticas sociales a las que alu-



den y, por lo general, presentan imágenes homogéneas de una sociedad con conflictos generalmente triviales.

Es importante tener en cuenta que hablamos de un tipo de lenguaje de novelas y no de un lenguaje de cine. Existe una cierta polarización, un concepto maniqueo entre blanco y negros entre el bien y el mal, entre pobres y ricos, entre la violencia y la paz. Pero también, en relación al argumento, una mirada decisiva en cuanto a los desplazamientos por la ciudad que permitieron la toma de conciencia acerca de las desigualdades, de la violencia física y simbólica, de la acción policial, de los contrastes en la ciudad, de los umbrales, entre otros tantos aspectos. ¿Qué hace el guion? el guion decide, desde el punto de vista de quién lo hace, y permite al director, quien hace la edición del escenario, crear las relaciones entre los sonidos, las imágenes y las narrativas en el tiempo y los paisajes. En definitiva, crea un modo particular de mirar y comprender un problema social.

M8 refleja los límites, los umbrales a los que hay que animarse a cruzar. Recoge fragmentos de realidad ficción, narrativas históricas y sociales y diversidad de artefactos culturales para desandar un PSV. Provoca las sensibilidades y la empatía. Es un relato de convergencia de saberes que provocan las racionalidades de pensar en la enseñanza de las ciencias sociales y humanas, porque, como bien nos plantea Sonia Miranda

Si el tiempo de la Modernidad ya no nos permite disfrutar mandatos visibles, tal vez sea el caso de que pensemos en nuestros espacios de agregación como espacios liminales, como espacios de tránsito y de flujos, en el que nos es posible proponer pasajes de manera más libre y menos escrutada. Por lo tanto, la cuestión de cómo promover experiencias abiertas en el proceso educativo -lo que en una perspectiva benjaminiana nos lleva a evocar, además de conocimientos sistematizados a nivel de ciencia, también la experiencia dada por el arte, por los múltiples lenguajes y por la condición narrativa de los sujetos- tal vez se proyecte, cada vez más, como nuestra pregunta central para pensar tanto en el aprendizaje de las Ciencias Sociales y Humanas como en las prácticas escolares o procesos de formación docente. (MIRANDA, 2013, p. 160-161)

Luego de los intercambios en pequeños grupos regresamos al plenario general. Allí asistimos a la diversidad de narrativas sobre las situaciones narradas en M8. En este caso presentamos algunas valoraciones que cada grupo realizó,

Cuadro 1 - Relaciones temporales y narrativas contrahegemónicas para pensar la enseñanza de las ciencias sociales y humanas

TEMPORALIDADES Múltiples Y Dinámicas (cambios y continuidades)			
Cuestión SOCIAL (económicas, políticas, culturales)	PROBLEMA SOCIALMENTE VIVO (relevante, controvertido, conflictivo)	PENSAMIENTO SOCIAL Y Crítico (postura políticas e ideológicas sobre el problema social)	PENSAMIENTO DIDÁCTICO (decisiones a partir de finalidades de las ciencias sociales y humanas)
Racismo	Discriminación Segregación Aporofobia Negritud Xenofobia	Situaciones, fenómenos y prácticas sociales cuya matriz podemos ubicarla con la imposición colonial en Latinoamérica.	Ofrecer recursos o materiales didácticos que promuevan la participación y el debate. Desarrollo del pensamiento social, crítico e histórico para la elaboración de argumentos desnaturalizadores de las prácticas sociales justificadora de las desigualdades.
Colonialismo	Estigmatización Estereotipo Poder Exclusión Territorios Genocidio	Configuraciones socioterritoriales que han producido límites que segregan a las personas por su condición.	Promover el compromiso, empatía y sensibilidad social sobre los problemas pasados y presentes. Orientar acciones colectivas para la construcción de futuros inclusivos.
Clases Sociales	Diferenciación Desigualdad Pobreza	Prácticas políticas cuyos patrones se repiten ante la desaparición de los cuerpos.	Reconocer la diversidad como condición básica de los vínculos humanos. Elaborar contrarelatos que desmonten los discursos del odio.
Derechos Humanos	Desaparecidos Dignidad Libertad Oportunidades	Nuevos modos fascistas que se legitiman a partir de las consideraciones de la otredad en los medios masivos de comunicación y redes sociales.	Promover la problematización como estrategia que posibilite cuestionar lo que se presenta como dado. Reconocer el abordaje interdisciplinar como un modo de comprensión de la complejidad de los problemas socialmente vivos.
Religión	Rituales Creencias Cosmovisiones	Negacionismo que se sustentan y se reproducen en todos los ámbitos de la vida cotidiana.	
Género	Movimientos de mujeres Resistencia política Patriarcado Violencia		
Identidades	Nacionales Culturales Pertenencias Originarias Inmigrantes		

ELABORACIÓN DE DISCURSOS Y NARRATIVAS CONTRAHEGEMÓNICAS

Fuente: Elaboración propia (2022).

a partir de la elaboración de un cuadro en el que se agrupa los comentarios sobre la base de algunas categorías analítica que incluye lo heterogéneo y los diversos modos de manifestación de los problemas socialmente vivos, en una relación dialéctica entre temporalidades múltiples y dinámicas y la elaboración de narrativas contrahegemónicas que las cruzan y entretrejen con otros discursos.

El contenido de las categorías plasmada en el cuadro 1, por cierto, no se agotan en los ejemplos recogidos del diálogo generado a partir de M8. Resulta didácticamente necesario establecer relaciones entre ellas para comprender la complejidad de los PSV en los procesos sociohistóricos y culturales que sean objeto de estudio y análisis. Lo que se ha traducido en el cuadro denota pensamiento social, crítico e histórico entre las y los participantes. También, y no menor, compromiso y sensibilidad social sobre lo que nos pasa, aspecto fundamental para pensar en acciones colectivas en este pequeño gran lugar del globo. Desterritorializar la política para reterritorializar lo humano es, en general, el espejo en el que nos miramos latinoamericanas y latinoamericanos.

El cuadro también recoge palabras/sentidos/experiencias, que configuran modos de pensar a los problemas socialmente vivos, no solo para introducir en la enseñanza de las ciencias sociales y humanas desde una perspectiva interdisciplinaria, sino, fundamentalmente para la búsqueda colectiva que posibiliten una resolución. No se trata solo de enunciaciones bien intencionadas, sino de palabras con sentido. Jorge Larrosa Bondia (2002) plantea que:

las palabras producen sentido, crean realidades y, a veces, funcionan como potentes mecanismos de subjetivación. Creo en el poder de las palabras, en la fuerza de las palabras, creo que hacemos cosas con las palabras y, también, que las palabras hacen cosas con nosotros. Las palabras determinan nuestro pensamiento porque no pensamos con pensamientos, más si con palabras, no pensamos a partir de una supuesta genialidad o inteligencia, pero si a partir de nuestras palabras. (LARROSA BONDIA, 2002, p. 2)

Muchas han sido las palabras con sentidos que, como bien expresa Larrosa Bondia, revelan modos de pensar, en nuestro caso, sobre los problemas sociales controvertidos y conflictivos. Una de ellas, que consideramos potente para desandarla epistemológicamente -y más aún por los sentidos que expresan en los discursos de esta época- es el Negacionismo.

El negacionismo es una práctica de y con acciones concretas, discursiva y

políticas que se instalan como verdades sobre una base para nada racional, sustentadas en opiniones infundadas, que justifica modos de operar en diversos ámbitos y monopolizan los medios masivos de comunicación, cuestiones que se pueden constatar cotidianamente. Es un fundamentalismo que banaliza lo humano y destruye los escasos vínculos sociales colectivos que aún nos queda. Pensemos, por ejemplo, la diversidad de negaciones elaboradas en este contexto de pandemia mundial (movimiento antivacuna o discursos de las y los políticos minimizando el terrible impacto que ha tenido a nivel mundial). El negacionismo produce una representación y unas subjetividades cuya única finalidad es la profundización del individualismo, el descrédito al conocimiento, los saberes y las experiencias socioculturales acumuladas, se apropia de las autorías y las distorsiona y, entre otras cuestiones, justifica la incapacidad política de resolver los problemas sociales.

En un artículo reciente, Bernard Charlot y Valeida Anahí Capua da Silva Charlot (2021) “Negacionismo: una crisis social de la relación con la “verdad” en la sociedad contemporánea” realizan un análisis epistemológico agudo y provocador intelectualmente, sobre los fenómenos actuales y la politización que de los problemas reales de las personas se hace, evidenciando una crisis social profunda de relación con la verdad.

La autora y el autor plantean un problema central en la sociedad contemporánea: comprender el negacionismo como un fenómeno social complejo y su relación con el conocimiento

No hay saber sin relación con el saber. Siempre, la relación con el saber es también una relación con el mundo, con los demás y consigo mismo. Toda relación con el conocimiento tiene tres dimensiones: epistémica, identitaria y social. Estos son los tres enunciados que permiten comprender la diferencia entre la postura de la epistemología contemporánea y la del negacionismo y, entonces, comprender mejor qué es el negacionismo. (CHARLOT y CAPUA DA SILVA CHARLOT, 2021, p. 6)

La autora y el autor, sostienen que el negacionismo pone en evidencia una crisis profunda de la relación con la verdad.

Hay una crisis en la relación con la verdad cuando ya no existe ninguna institución socialmente reconocida como fuente legítima de la verdad. Es la situación

actual, la que origina y alimenta el negacionismo [...] el negacionismo no es solo un conflicto entre una autoridad institucional y la comunidad científica, es un fenómeno social más amplio, que se desarrolla en un momento en que existe una crisis en la relación con la verdad. (CHARLOT y CAPUA DA SILVA CHARLOT, 2021, p. 11)

Algunas de las características que elaboran Charlot y Capua da Silva Charlot, a partir del análisis epistemológico del negacionismo, se pueden sintetizar en los siguientes núcleos de sentidos:

- El negacionista rehúsa documentos, testimonios, en otros casos observaciones o resultados de experimentos, controlados por una comunidad científica y que acrediten hechos innegables.
- El negacionista [...] inspirándose en razones ideológicas, políticas y, en este caso, racistas, selecciona de la conclusión la evidencia aceptable: para él, las cámaras de gas son una mentira inventada por los sionistas para justificar la creación del estado de Israel y sólo tiene una legitimidad argumentativa que lleva a esta conclusión.
- El negacionista silencia observaciones y hechos que no sustentan lo que defiende, pero presenta otros, a veces exactos, a menudo imprecisos, mal definidos, reinterpretados, inventado, que supuestamente prueba lo que pretende.
- El negacionista considera que hay una verdad, la suya, e incluso pretende que es él quien se preocupa por la verdad, mientras sus enemigos mienten, conspiran, con la complicidad de científicos.
- Los negadores siempre reclaman hechos como argumentos decisivos, pero son hechos pequeños, secundarios, dudosos, y cuando son invalidados, el negacionistas no cambian de posición, simplemente dejan de hablar de ello.
- El negacionista no trata de convencer a los opositores, ni siquiera les habla, solo se dirige a quienes ya comparten sus convicciones.
- El negacionista no tiene adversarios, ya que no está inmerso en una controversia, tiene enemigos, ya que está en una lucha, que, además, trata temas como la vida o la muerte. Repite, casi obsesivamente, el nombre de este enemigo.

- El negacionismo es fundamentalmente antidemocrático [...] no acepta ninguna forma de democracia en la educación, ni en las formas ni en los contenidos, y defiende la inculcación de una doctrina religiosa y moral y la imposición de la obediencia militar y la jerarquía. (CHARLOT y CAPUA DA SILVA CHARLOT, 2021, p. 8-13)

Finalmente, ¿por qué nos hemos centrado en el negacionismo ante la diversidad de miradas que nos han compartido las y los participante sobre M8? Consideramos que puede ser un buen punto de partida para comprender y analizar la diversidad de problemas sociales, más aún cuando, de acuerdo a lo señalado anteriormente, el negacionismo es una práctica social y política actual que amerita un tratamiento para contrarrestar los falsos debates y narrativas que generan y el tratamiento que se realizan sobre las cuestiones sociales. El conocimiento y los saberes sociales tienen mucho que ofrecer para elaborar interpretaciones argumentadas, de allí que, como bien lo han expresado desde las decisiones didácticas planteadas en el cuadro anterior, la escuela debe ofrecer oportunidades para la conciencia, el pensamiento crítico y la intervención social.

Las ciencias sociales y humanas se repiensen en estos escenarios dinámicos y, en ciertos aspectos comunes, de lo contemporáneo. La enseñanza, el aprendizaje y la investigación son los componentes claves para introducir otras miradas, críticas y analíticas, sobre la conflictividad y controversialidad en el complejo devenir histórico y cultural. Promover los procesos de reflexividad sobre los problemas sociales como una cuestión epistemológica en todos los espacios de formación, se constituye como una opción viable para construir otras certezas.

#### ALGUNAS NOTAS SOBRE LAS EXPERIENCIAS

Hemos conocido, en los diálogos establecidos en cada Clase Espejo, realidades diversas y comunes en nuestro continente, desde la perspectiva de las y los participantes, conocedoras y conocedores de sus contextos. Nos aproximamos a las representaciones, valoraciones y perspectivas de estudiantes en formación, profesoras y profesores que enseñan ciencias sociales en los diferentes niveles de los sistemas educativos en cada país y en ellas reconocimos tradiciones, tensiones y aspiraciones. Las miradas de una generación joven

que comparte preocupaciones comunes avizora las posibilidades de los cambios en la enseñanza y, fundamentalmente, de las lógicas de pensar en la construcción de contenidos escolares a partir de los problemas socialmente vivos.

La cuestión social como categoría teórica y analítica nos permitió comprender a los PSV en la larga duración. También comprender los cambios y las continuidades, tan necesarias para el desarrollo del pensamiento histórico y la construcción colectiva de otros futuros. Los PSV, organizados en categorías (cuadro 1) que refieren a cuestiones sociales estructurales, recogen lo heterogéneo y dinámico de las formas en que se expresan en cada época, por ejemplo, el problema de los Pueblos Originarios, la pobreza, las desigualdades, la exclusión, la xenofobia, la discriminación, las violencias, por nombrar solo algunos que, en este siglo que transitamos, emergen en el espacio público como indicación de reivindicaciones y de denuncia ante las carencias que indignan la condición humana.

Los nuevos problemas sociales, además, son objeto de preocupación no solo de las ciencias sociales y humanas, de la educación, o de ciertas políticas públicas, sino que se instalan a partir de los medios masivos de comunicación, en las redes sociales y en los diversos formatos audiovisuales. De allí que resulta imperioso educar las miradas desde un pensamiento crítico y cuestionador de lo que se nos presenta como dado, para desnaturalizar y visibilizar al problema social y convertirlo en un problema epistemológico, de conocimiento. Analizar rigurosamente los discursos (del odio, negacionistas) para pensarlos en articulación con los saberes cotidianos (experiencias y subjetividades) y los saberes producidos (ciencia) requiere de un abordaje interdisciplinar porque el mundo fragmentado que nos presentó la disciplina, encuentra sus propios límites ante la complejidad de este mundo. Invita a indisciplinarse para volver a los saberes y conocimientos aprendidos y enseñado con nuevas preguntas.

Los diálogos mantenidos en los encuentros de Clase Espejo ofrecen una incontable posibilidad analítica a partir de la diversidad de informaciones y que no se agotan en este análisis. Requiere de nuevas escuchas y relecturas para seguir abonando los desafíos que se nos presenta, al menos, para pensar didácticamente la historia, la geografía, la filosofía, la antropología, la política, la economía, y demás ciencias sociales, desde la perspectiva de los problemas sociales en la escuela, en el currículo, en la enseñanza, en definitiva, en la educación que necesitan unas ciudadanías que habita este s. XXI.

Los problemas sociales atraviesan y condicionan la vida cotidiana, de allí que efectuar relaciones de escalas espaciales, partiendo de la ciudad, es una estrategia posible para sensibilizar las miradas y generar conciencia y pensamiento crítico en las y los, niños, jóvenes y adultos en esta época de incertidumbres y exclusión. Recorrer la ciudad y sus problemas con una mirada crítica posibilita visibilizar lo oculto, desnaturalizar las prácticas sociales y, construir otras narrativas que nos incluyan en un colectivo con identidades, sensibilidades, experiencias diversas.

No salí como entré después de proyectar Mi cuerpo  
y mi memoria en este espejo  
No te puedo contar las cosas que yo vi  
No puedo transferirte mi reflejo...

(Gabo Ferro, 2011)

## REFERENCIAS

- CASTEL, Robert. *La metamorfosis de la cuestión social*. Una crónica del salario. Buenos Aires: Ed. Paidós, 1995.
- CHARLOT, Bernard y CAPUA DA SILVA CHARLOT, Valeida Anahi. O Negacionismo: uma Crise Social da Relação com a “Verdade” na Sociedade Contemporânea. *Revista Internacional Educon*, v. 2, n. 3, set./dez. 2021.
- FREIRE, Paulo y FAUNDEZ, Antonio. *Por una pedagogía de la pregunta*. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2013.
- FREIRE, Paulo y SHOR, Ira. *Miedo y osadía*. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora. S. XXI editores, Buenos Aires. Traducido del original: Medo e ousadia. O cotidiano do professor (São Paulo, Paz e Terra, 1987, 12ª ed. [2008]), por Joaquín Martínez Ortiz.
- LARROSA BONDIA, Jorge. Notas sobre la experiencia y el saber de la experiencia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, 20-28, sep. 2002. Traducción de Diego Mauricio Suarez Vivas (UTP, Colombia).
- MIRANDA, Sonia Regina. Formação de professores e ensino de História em limiares de memórias, saberes e sensibilidades, *Revista História Hoje*, v. 2, n. 3, p. 149-167, Brasil, 2013.
- MIRANDA, Sonia Regina. ¿Puede una ciudad ser educadora en el interior de la experiencia urbana de Latinoamérica? In: Plá, S. y Rodríguez Ávila, S. (Coords.). *Sabe-*



*res sociales para la justicia: educación y escuela en América Latina*. Ed. La carreta, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá Colombia, 2017.

ROBIN, Régine. *La memoria saturada*. Buenos Aires: Waldhuter editores, 2012.

ROSANVALLON, Pierre. *La nueva cuestión social. Repensar el estado providencia*. Buenos Aires: Ed. Manantial, 1995.

SURIANO, Juan. *Una aproximación a la definición de la cuestión social en Argentina*. In: SURIANO, Juan (Comp.). *La cuestión social en argentina 1870-1943*. Buenos Aires: Ed. La Colmena, 2000.

## NOTAS

<sup>1</sup> Los dos módulos contaron con dos encuentros cada uno y en todos los casos se planteó, anticipadamente, un esquema de trabajo con una modalidad de pequeños grupos y grupo plenario como lo permite la plataforma Zoom. Se procuró que en los pequeños grupos hubiera participantes de los distintos países. Todos los encuentros fueron grabados –con la autorización de las y los participantes- y luego se alojaron en el canal YouTube con la idea de compartir las experiencias. Los cuatro encuentros duraron a aproximadamente 2 horas reloj cada uno.

<sup>2</sup> Hemos trabajado sobre las siguientes actividades: a) dialogar sobre los problemas socialmente relevantes que se comparten en América Latina, b) elegir un problema y organizarse como grupo para elaborar un audiovisual de hasta 5 minutos que será presentado en primer encuentro del segundo módulo (02/08/2021) y c) para pensar la realidad latinoamericana invitamos a dialogar a partir de las siguientes preguntas y comenzar a esbozar una propuesta sobre el audiovisual que presentarán en el mes de agosto: ¿Qué problema socialmente relevante se comparte en sus países? Elijan uno ¿Qué alternativas o propuestas podemos dar, como docentes o estudiantes en formación, a este problema? ¿De qué manera podemos construir diálogos latinoamericanos que nos permitan afrontar, colectivamente, los problemas socialmente relevantes que vivimos en nuestros países?

<sup>3</sup> Régine Robin (2012), al referirse al hipertexto sostiene que se trata de un “conjunto constituido de ‘documentos’ no jerarquizados relacionados entre sí por ‘lazos’ que el lector puede activar y que permiten un acceso rápido a cada uno de los elementos constitutivos del conjunto” (p. 491) y citando a Jaen Clément plantea que, brevemente, se entiende por hipertexto simplemente a la escritura no secuencial.

