
Dossier: “Pedagogías insurgentes: sujetos, prácticas y territorios”
Gestos inten(c/s)ionados: alterando las reglas de
composición de la investigación educativa



Intentional gestures: altering compositional rules
in educational research

 Paula González *

Universidad de Mar del Plata, Argentina
paulanahig1984@gmail.com

 María Marta Yedaide **

Universidad de Mar del Plata, Argentina
myedaide@gmail.com

Revista IRICE

núm. 47, p. 35 - 54, 2024

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Argentina

ISSN-E: 2618-4052

Periodicidad: Semestral

revista@irice-conicet.gov.ar

Recepción: 08 noviembre 2023

Aprobación: 15 marzo 2024

DOI: <https://doi.org/10.35305.revistairice.vi47.1890>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/746/7465184006/>

Resumen: Este artículo comparte reflexiones respecto de una investigación doctoral en curso en torno a la corporeidad en la formación docente de inglés, impulsada en el marco de un proyecto y grupo de investigación de una universidad pública argentina. Toma como interés primordial la reflexión sobre la investigación educativa a partir de una “etnografía pedagógica” del proyecto y sus devenires, desde un posicionamiento ético-onto-epistémico que abrega de lo sociocrítico, lo descolonial, lo queer, lo posthumanista y lo neomaterialista, así como también de posturas postcualitativas y antimetodológicas. A partir de una descripción de la investigación y lo que ha propiciado, se comparten los gestos que van alterando las reglas de composición de la producción académica convencional. En este sentido, se pone de manifiesto el modo en que las afecciones y sus implicancias ético-políticas alteran los modos de producir conocimientos y, recursivamente, el lugar del investigador y de quienes participan del trabajo. Se trata de un esfuerzo por mostrar “la cocina” de las formas de relación que la comunidad académica de pertenencia establece con la práctica de la investigación educativa en la contemporaneidad. Finalmente, se explicitan las razones que dan cuenta del por qué estas nuevas formas conducen a una inevitable reterritorialización en el campo educativo.

Notas de autor

- * Profesora de inglés por la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Actriz y directora de teatro. Doctoranda en Educación por la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Programa específico de formación en investigación narrativa, biográfica y autobiográfica. Becaria Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Profesora regular de la Facultad de Humanidades de la UNMdP y del Instituto de Formación Docente N°19 de Mar del Plata.
- ** Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Profesora e investigadora en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP).

Palabras clave: investigación educativa, etnografía pedagógica, (anti)metodología, corporeidad.

Abstract: This article shares reflections on an ongoing doctoral research about corporeality in English teachers' training courses bred within the framework of a project and research group of a state university in Argentina. Its primary interest relies on the reflection on educational research based on a "pedagogical ethnography" of the project and its developments. Its ethical-onto-epistemic stance draws on socio-critical, decolonial, queer, posthumanist and neo-materialist, as well as post-qualitative and anti-methodological approaches. By making the research and what it has fostered explicit, we share the gestures that are altering the rules of composition of conventional academic production. In this sense, there is a focus on the way in which affections and their ethical-political implications alter the ways of producing knowledge and recursively, the place of the researcher and participants in the research. It is an effort to show "the research's kitchen": the relationships that the academic community of belonging establishes with research practices in the contemporary scenario. Finally, the reasons why these new relationships lead to an inevitable reterritorialization in the educational field are made explicit.

Keywords: educational research, pedagogical ethnography, (anti)methodology, corporeality.

Introducción

Este trabajo comparte una *etnografía pedagógica* que toma una experiencia de investigación como objeto de análisis, asumiéndola como expresión de/en un territorio particular y una forma de habitar la academia, sin dudas para “algunas gentes” exótica y liminar, pero ya no tan excepcional. Hablar de *etnografía* nos compromete, por un lado, con su desacople de esa fundante tradición de la antropología que ha resultado tan funcional a los abusos de la modernidad-colonialidad (Segato, 2015; Smith, 1999, 2005). Aquí prescindimos del mito de la separabilidad esencial (Barad, 2007) y de la condición de testigo modesto de Haraway (2004) –según la cual lo objetivo se inventa también en la modernidad como operación de separación de lo técnico y lo político– y entonces vemos el “nosotros” y “ellos” como ficciones inconvenientes, incluso éticamente peligrosas. Tampoco podemos sostener la diferencia entre adentro y afuera, pasado y presente para hablar de etnografía; además de la continuidad materiosemiótica que ya insinuaban Deleuze y Guattari (1988/2020) y que propone Karen Barad con su realismo agencial, comulgamos con la postura de Elizabeth St. Pierre cuando sostiene la inevitabilidad de estar siempre realizando una etnografía previa de larga duración (St. Pierre, 2013, 2017) –que incluso, agregamos, siempre se trata, irremediabilmente y en algún grado, de una autoetnografía (Ellis et al., 2010)–.

Decimos que es una etnografía todavía, pese a los desmarques, porque está interesada en la observación, comprendida aquí como acto de presencia o conciencia. Implicarnos en un trabajo de campo supondría lo que Vinciane Despret describe como la creación de ciertas variaciones de importancia, es decir, la capacidad de “hacer existir, volver deseables otros modos de atención” (Despret, 2022, p. 13).^[1] Se trata de un movimiento que propende a detener el automatismo, demorar el juicio y suspender la sentencia para devenir expresivos y reconocer(nos) territorios. La etnografía es, además, *pedagógica* porque comprendemos a la pedagogía como una fuerza con vocación des/re-instituyente en relación con lo educativo –que deseamos significar como ubicuo, inherentemente social e inmanente (Yedaide, 2022b)–.

Elegimos trabajar con una investigación doctoral que nos une como resista y tutora –diremos un poco más luego, de la mano de Barad (2007), sobre esta preferencia por correr a las personas del Humanismo y reconocer que la cualidad catalizadora se comparte inevitablemente con otros seres y actancias inanimadas, complejas, etc–.^[2] No se trata, además, de un proyecto convencional; parece más justo presentarla como puro gesto expresivo de formas alteradas de

practicar/enactuar la investigación en la academia. Mientras las dos (profesoras, madres, amantes, amadoras, mujeres educadas, etc.) recorremos este camino, nos suceden cosas: nos alteramos y alternamos, nuestro ser/saber (indisociado) se afecta, morimos un poco. Seguimos caminando porque (nos) hacemos territorio con otros –investigadores y académicos locales, regionales y del mundo que charlan, más o menos directamente, con nosotras en una sintonía afín–. De tanto en tanto conversamos con extranjeros,^[3] gentes afectadas por hábitos investigativos que nos gustan menos pero que gozan de gran prestigio y plena vigencia en la actualidad. Algunos de ellos nos miran con desconfianza, incluso malinterpretando posicionamientos ético-onto-epistémicos^[4] (St. Pierre, 2013, 2017) alternativos con ingenuidad. Para nosotras, esos ritos que ellos abrazan han quedado preñados por los regímenes moderno-coloniales de poder (Lincoln, 2011). En otras ocasiones, sin embargo, los encuentros y conversaciones académicas nos dejan a las puertas de una respuesta más bondadosa hacia nosotras y lo que amamos, y entonces les sobreviene la curiosidad. Es que quienes viven la investigación clásica ocasionalmente se entusiasman frente a la oportunidad de sentirse un poco más vivos, más erotizados o conectados con lo que hacen. Para ellos también está destinado este artículo.

En este texto narramos lo que (nos) pasa cuando somos/hacemos investigación indisciplinada, y nombramos con la palabra *gesto* cada movimiento desestabilizador de la gramática científica convencional. Y desde la mirada fenomenológica queer (Ahmed, 2019), que aquí también preferimos, estos gestos no son sólo intentos o tentativas, sino efectiva intra-acción con todo lo que también ocurre. En otras palabras, al creer que no habría más que aquello que acontece y que, como tal, afecta la axiomática social aun cuando no logre alterarla decisivamente, todo lo que sucede colabora a favor o en contra de la inercia de la habituación. Estamos dispuestas a revisar la iteración de aquello que ya ha sido recurrentemente enactuado (Barad, 2007), especialmente si ha quedado automatizado y/o se relaciona con las orientaciones que constituyen nuestros hábitats u hogares (Ahmed, 2019). El gesto es una simple fuerza o actancia que, en solidaridad irremediable con otros movimientos, intenta participar en el (otro) devenir del mundo.

Ahora bien, aunque para alterar “la realidad” no alcance con meros intentos, nuestros gestos son efectivamente intencionados y, entonces, pedagógicos. Buscan educarnos en una particular forma de relacionarnos con la investigación educativa, y para eso reconocen que la ignorancia no es más que un efecto de conocimiento (Sedgwick, 1990) y, por lo tanto, para aprender necesitaremos también desaprender –y deshabituarnos–. Así, estos gestos devienen

tecnologías para poner en tensión –y de allí esta decisión lúdica de presentarlos como *inten(c/s)ionados*, siguiendo la pista de Kuby y Christ (2018)– lo que podríamos llamar las reglas de composición disciplinar de la investigación científica.

En pos de adelantar la organización del texto, estas inten(s/c)iones nos obligan a aclarar que este no seguirá el formato convencional de los artículos científicos, los cuales prevén un encuadre teórico seguido de especificaciones metodológicas y presentación de los resultados y sus discusiones, y que esto no responde a nuestra ingenuidad –aprendimos, también, las reglas de composición de la investigación tradicional–. No proponemos un cambio solamente por el disfrute que implica indisciplinarnos de gramáticas que han colaborado, y colaboran, con la perpetuación de ciertos dolores e indignidades (Denzin & Lincoln, 2011; Kincheloe & McLaren, 2012, entre muchos). Lo hacemos, también, porque el “objeto” de análisis es la propia investigación y la “metodología” de abordaje es etnográfica en los términos ya expuestos.

El artículo entonces continúa con un apartado principal y una coda. En esta sección medular que componemos a continuación describimos el proyecto de investigación de referencia, sus territorios y participantes y las decisiones (anti)metodológicas (Nordstrom, 2018) que han quedado comprometidas. Al hacerlo se entranan inevitablemente los posicionamientos asumidos para la investigación con los corpus teórico-conceptuales que afectan nuestras lentes interpretantes. También damos cuenta aquí, indirectamente, de algunos aprendizajes suscitados en la experiencia. Evitamos adrede hablar de “hallazgos”; la palabra aprendizaje, en cambio, logra hacer mayor justicia onto-epistémica a lo que (nos) sucede.

Cuerpos que narran: formación docente y corporeidad

La investigación de referencia, que compromete las frases contenidas en el subtítulo, se ha gestado en la doble condición de la tesista como actriz y profesora de inglés y, específicamente, en su ocasional perplejidad al reconocer(se) y sentirse “corporalmente” distinta según estuviera en el aula o en el teatro. Esta primera descripción, que oportunamente decidimos compartir en la Introducción del proyecto de tesis doctoral, es indispensable por varias razones.

En primer lugar, nos recuerda que todos los problemas de investigación son construidos en y por la afectación de la irremediable inscripción biográfica y geocultural de quien los formula. Aquí Donna Haraway tiene mucho para aportar, especialmente en relación con la situabilidad del conocimiento (Haraway, 1988) y con la

invención del testigo modesto en los albores de la modernidad (Haraway, 2004). También lo descolonial, especialmente aquello que se ha interesado por la colonialidad del saber, los epistemicidios o la epistemología del punto cero (Castro-Gomez, 2005; Lander, 2001; Santos, 2003, respectivamente), traen propuestas que nos hablan de un contextualismo radical y un *necesario* punto de vista, local y parcial. Sin la posibilidad de la omnisciencia, nos queda todavía la oportunidad ética de no escondernos tras esa ficción: parece mejor que la responsabilidad asuma ese lugar que la modernidad ha/había otorgado a la neutralidad y la objetividad (Kincheloe & McLaren, 2012), especialmente en un mundo en que estas últimas han engendrado diversos fundamentalismos –hablamos de aquellos no tan mediáticos, disimulados y ocultos tras el blindaje de la única Verdad y la racionalidad tecnocrática–. Correrse de contar la relación personal-vital que tenemos con el tema y problema de investigación es, proponemos, una forma de deshonestidad pero también de irresponsabilidad política y social.

Volviendo al proyecto de referencia, tutora y tesista coincidimos en que compartíamos una cierta “corporeidad” allí cuando “éramos” profesoras de inglés.^[5] Nuestra intuición se vio autenticada también en el (auto)reconocimiento de estas marcas en otras colegas y en la naturalidad con la que todes alrededor distinguíamos a “las teachers”. Nos decidimos, entonces, por asumir un gran supuesto que pudiera ser provisoriamente impulso de la investigación: nuestra corporeidad (como profesoras de inglés) ha sido aprendida.^[6] Esta génesis no dejó afuera a los hombres que, como estudiantes de los territorios elegidos, reconocieron estas marcas y se interesaron por comprenderlas con nosotras.

Nuestra inscripción en una tradición académica signada por el interés en la formación del profesorado –que daría cuenta en parte de esta etnografía previa de larga duración a la que aludimos– nos ha acostumbrado a discernir entre educación y formación docente. Este “corte agencial”, diría Barad (2007), se crea y performa reiteradamente para aludir a todas las fuerzas re y deseducantes que circulan dentro y fuera de las instituciones “de formación docente”, devenidas axiomáticas que rivalizan silenciosamente con los currículos formales u oficiales (Yedaide, 2022a). En otras palabras, los repertorios según los cuales quedamos condicionados en nuestro siempre provisorio “ser docente” se nutren de nuestra vida en sociedad tanto como de las propuestas académicas de los profesorados –dominios que por otra parte, por supuesto, no se desconocen–. Esta preferencia por hablar de “educación docente” cobra especial sentido en la investigación que compartimos, ya que la iniciamos con la sospecha de que las teachers eran ya “un hábito”, para seguir a Sara

Ahmed (2019), antes del ingreso al Profesorado de inglés. Lo que tenemos aprendido sobre las teachers en nuestra corporeidad ha sido dispuesto como gramática social también; su iteración en el cotidiano y la condición silenciosa de su reproducción han construido una familiaridad solamente advertible en el encuentro con la diferencia – en este caso, los sentires desencontrados de una de nosotras en el aula y el teatro–.

En este punto ya se ha advertido, suponemos, la complejidad que acerca esta tesis por posar su atención en la corporeidad. Acá se enhebran una tendencia onto-epistémica moderno-colonial al relacionar el cuerpo (en una lógica binaria, jerárquica) tanto en oposición a la racionalidad como en afinidad con lo natural y espontáneo (Macón & Solana, 2015). Estos también, diremos, son hábitos (Ahmed, 2019). La intención de detenernos en este dominio menos autorizado para la academia, comúnmente relegado por su orientación hacia lo instintivo, racionalmente ingobernable o inferior (Ahmed, 2017, 2020; Cuello, 2019), ya constituye un gesto indisciplinado. Las propuestas respecto de la transfección y la promiscuidad, como en Haraway (2017) o Halberstam (2018), confunden aún más, puesto que cualquier separación entre lo corpóreo y el resto sería, en todo caso y siguiendo también a Despret (2022), una (voluntaria o reiterada por efecto de la habituación) variación en la asignación de importancia. Hablar de corporeidad supondría –y supuso– una de-finición de algo que se nos manifiesta integrado en la experiencia vital cotidiana (Barad, 2007; Pérez, 2016). Sabemos, no obstante, que las durezas que se (nos) van territorializando –y que han creado al “cuerpo” como algo separable– son indispensables para la vida común (Despret, 2022): la inteligibilidad es un límite.

También ha sido necesario reterritorializarnos (en la) academia. Esto ha implicado, entre otras cosas, que fuera indispensable traer a la discusión las voces autorizadas respecto del “cuerpo”. Para eso construimos un marco teórico-conceptual a partir de la fenomenología de Merleau Ponty (1994, 2010), ampliado y sofisticado por el giro afectivo y la perspectiva queer de Sara Ahmed (2017, 2019). Pero las lecturas de Michel Foucault (2002a, 2002b, entre otras) también traían a la conversación cuestiones que deseábamos trabajar en relación con el poder y la biopolítica. Y esto es porque, en esa construcción inicial del problema de investigación, la percepción de que teníamos una corporeidad educada para ser teachers intimaba con una sospecha de ciertas rigideces y autoritarismos vinculados al campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera –lo que solemos llamar *English Language Teaching* (ELT; Celce Murcia, 2014; Scrivener, 2011)–. Acá reconocíamos inicialmente otras formas de promiscuidad entre contenido (inglés y su enseñanza) y geopolítica (relaciones de dominación imperial de la

modernidad-colonialidad), así como paralelismos con prácticas en las aulas y los pasillos de la universidad que colaboran con ciertas violencias sentidas y relatadas cotidianamente entre estudiantes de uno de los profesorados de inglés locales. Y no sólo nos inquietaba esta posible orientación hacia el abuso cotidiano –muchas veces narrado en los pasillos, como decíamos– en relación con el idioma y su funcionalidad a los imperialismos (Baum, 2022; Kumaravadivelu, 2012), sino también la cualidad silenciosa de los cuerpos. Gran parte de la obra de Pierre Bourdieu (1991, 2008) y de algunos discípulos como Wacquant (2008) se incorporaba también a la exploración, pese a las disonancias que puede producir el tratamiento de fuentes bibliográficas tan distintas para un Erudito (masculino y mayúsculas intencionales) en estos temas. Las razones son sencillas: si lo que hemos in-corporado tácitamente responde a opciones ético-políticas distintas a las que conscientemente elegiríamos –es decir, si somos las teachers que no querríamos ser– hay parte de nuestra soberanía vital comprometida en las educaciones silenciosas de nuestros cuerpos. La investigación deseaba, y desea, restaurar(nos) estas soberanías, deseducando la corporeidad tanto como sea necesario para que responda a nuestras afiliaciones éticas.

La línea teórica-tradicional que venía de Foucault con su énfasis en la cualidad ontogenética de los discursos también se vio interdicha por la performatividad primero (Butler, 1998, 2020) y por el realismo agencial (Barad, 2007) después.

Como gesto mínimo de rebeldía, la discusión también incorporó referencias desde el dominio de lo teatral. Hay en este campo mucho vivido y algo escrito sobre los cuerpos allí donde no son nítidamente discernibles de la sensibilidad y/o sensorialidad, la propiocepción, los afectos y emociones, la vulnerabilidad; también hay voces que problematizan la presencia del otre y las dialécticas que devienen de los encuentros con lo alterno (Barba, 2005; Díaz, 2010; Rosenzvaig, 2016; Serrano, 2004). La intimidad de estas discusiones y las producciones del giro afectivo resultaron auspiciosas, aunque también desafiantes.

Esperamos que a esta altura queden claras nuestras obediencias y dificultades. Los tributos que hicimos a las costumbres académicas –leyendo y citando, y entonces conversando, con referentes reconocidos por su trabajo con la corporeidad– no nos liberaron de las contradicciones o arbitrariedades a la hora de tener que de-finir irremediamente lo que, desde las propias tradiciones científicas, es casi imposible de asir y separar. Habíamos sido valientes en ir por la corporeidad, éticamente comprometidas al seguir el rastro del poder y respetuosas de las convenciones para construir un “marco teórico”. Sabemos que este modo de practicar la investigación académica exige una *antimetodología* (Nordstrom, 2018) en la que la posición del

investigador, su individuación, subjetividad y lugar como parte de un todo son protagonistas, y en la que resulta imposible (e indeseable) la réplica de recetas o métodos. La investigación nos hace investigadores y no al revés. Quienes participan con nosotras de este trabajo son genuinamente oídos en sus necesidades y jerarquizados en la toma de decisiones. Buscamos las formas de seguir jugando el juego de la academia y de hacer ciencia a partir de *convenciones de investigación* (Nordstrom, 2018) que nos permitan un modo intermitente de des/re-territorializarnos (Yedaide et al., 2021) o un zigzag (Braidotti, 2015).

Así, esta investigación se gestó e hizo crecer saberes en los cuerpos de quienes la hicimos posible, en aquellos que se gestan entre cuerpos y en los espacios institucionales que nuestros cuerpos habitan y crean (Ahmed, 2019). Estos últimos son el Profesorado de inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) y el Profesorado de inglés del Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) N.º 19 de nuestra ciudad. Ambos territorios se anudan a nuestras biografías desde nuestra formación de grado y nuestro trabajo interterritorial al interior de nuestro grupo de investigación. Allí, fueron veinte los y las estudiantes y dos las docentes que decidieron implicarse como co-constructores de conocimiento en nuestra investigación, luego de que les contáramos, de modo transparente y sin academicismos, cuáles eran nuestros deseos y preguntas. Diversos en sus intereses y recorridos vitales, los y las estudiantes participantes pertenecían todos a los últimos años de cada carrera (tercer año en el caso de la UNMdP y cuarto año en el caso del ISFD N.º 19) y las profesoras son ambas profesionales de larga trayectoria en el área de formación docente.

Las decisiones metodológicas del proyecto de investigación que aquí compartimos fueron sencillas en el maridaje con las tradiciones locales y los posicionamientos que en esta comunidad académica hemos engendrado.^[7] Los compromisos con el giro decolonial –y lo que se gira allí respecto de las epistemologías devenidas ontologías (Castro-Gómez, 2005; Lander, 2001; Yedaide, 2023)– lo queer, entendido de modo ancho y asociado a referentes como Preciado (2008), Halberstam (2018), Sedgwick (2018), pero también relacionado con movimientos como el giro afectivo (Ahmed, 2019; Cuello, 2019; Macón & Solana, 2015), la fenomenología queer (Ahmed, 2019, 2020), el realismo agencial (Barad, 2007), los vitalismos, coevolucionismos y posthumanismos (Braidotti, 2015; Haraway, 2017), todo se ha entramado indisciplinadamente con una original atracción a la criticalidad –nutrida ahora por los feminismos, los estudios de la raza y los movimientos sociales, incluidos los que se afilian con las posturas teóricas–. La cualidad *ch'ixi* (Canal Encuentro, 2018; Rivera Cusicanqui, 2018) de la trama resultante podría ser fácilmente denunciada como imprudencia epistémico-

teórica, pero esto sería contradictorio con los postulados que allí mismo se tejen y enarbolan. La promiscuidad, el antihigienismo y/o la transfección encuentran sustento en la química, la física cuántica, la biología, las expresiones de lo queer y algunos feminismos y, no menos interesante, en la experiencia vital contemporánea.

Es así que el posicionamiento ético-onto-epistémico (St. Pierre, 2013, 2017) definió para nosotras, parcial y contingentemente, unos criterios y unas tecnologías para lo que llamamos trabajo de campo. En primer lugar, decidimos no desconocer nuestras corporeidades como territorios; esto supuso gestos autobiográficos –más afines a las arqueologías que a las biografías (Yedaide, 2022a)– y autoetnografías previas y de larga duración (Ellis et al., 2010; Richardson & St. Pierre, 2005), como habíamos adelantado al componer la memoria de la construcción del problema de investigación. Estas afiliaciones también se tradujeron en voluntades para la incorporación de ciertos instrumentos (bitácoras, diarios de campo con registros sensibles, fotografías) y una consciente decisión de no separar lo personal de lo académico, trayendo las experiencias vitales como alteraciones necesarias del trabajo de campo.

Luego, nos orientamos a la construcción de relaciones de reciprocidad con les otros participantes, a quienes convocamos explícitamente en virtud de su deseo de implicarse en nuestras búsquedas. Nos cuidamos y cuidamos sus seres/cuerpo, explicitando cada propuesta, lo que comprometía, los modos de salirse de la experiencia, los resguardos de la intimidad que podían ser requeridos, etc. Estos gestos resultaron coherentes; nos hicimos creíbles al exponer nuestra propia corporeidad, nuestras sensibilidad y vulnerabilidad, así como nuestra disposición a ser afectadas y alteradas.

En cuanto al diseño metodológico, nos vimos interpeladas por lo postcualitativo (St. Pierre, 2013, 2017) en las autorizaciones que nos generan para tolerar las promiscuidades, y especialmente condicionadas por la experiencia teatral de una de nosotras. También hicimos pie en las experiencias performáticas de Norman Denzin (2017, 2018) y los giros pedagógicos que allí anidan, así como en un antecedente de un *Drama Workshop* que una de nosotras había ofrecido para la comunidad de los profesorados de inglés. Como auténticas *bricoleurs* (Denzin & Lincoln, 2011), diseñamos una batería de posibles instrumentos orquestados alrededor de un taller (que será descrito más adelante), en la intención de apelar a un modelo reticular intensivo y heterogéneo de corporeidad (Bernard citado en Bardet, 2012). Este taller suponía el abordaje de ciertas prácticas de autoreconocimiento como principios de organización corpórea (Barba, 2005), así como juegos dramáticos para la estimulación lúdica que favorecieran gestualidades otras (Holovatuck,

2012) y conocimientos creativos y colectivos (Martelli, 1999). Como gesto para la construcción de intimidad y confianza, decidimos sostener conversaciones con los eventuales participantes del taller antes del comienzo, en las cuales pudiéramos reconocernos en las relaciones que nos territorializan con los profesorados de inglés y aquellas que nos resultan foráneas. Deseábamos, en otras palabras, trazar un horizonte de inicial lectura de lo común y lo diverso, como forma también de escucha sensible para la reingeniería de la original propuesta del taller.

Amparadas en la flexibilidad metodológica que toleran, e incluso propician y estimulan, los posicionamientos que preferimos, hicimos muchos cambios tanto en la modalidad de diseño del taller como en el repertorio de instrumentos. Brindamos/vivimos a la fecha dos talleres –ambos curiosamente semicurricularizados, ya que además de servir a los fines de la investigación se reclamó que sirvieran a las comunidades participantes de modo más orgánico como instancias para la formación/reflexión docente– de distinta duración, en los dos profesorados de nuestra ciudad antes mencionados.

El primer taller fue ofrecido como parte de una asignatura de didáctica del Área de Formación Docente correspondiente al tercer año del Profesorado de inglés de la UNMdP. Esto implicó el desafío de elaborar una propuesta que enhebrara los fundamentos y propósitos del Área con la posibilidad de sumergirnos en la indagación lúdica y sensible que nos permitiera responder a nuestros objetivos de investigación. Este tejido tomó cuerpo cuando comprendimos que no había necesidad de disociar lo lúdico de lo propioceptivo, la didáctica específica de nuestras experiencias sensoriales y nuestras biografías del vínculo que trazamos con los otros en las aulas de cualquier escenario educativo. Los contenidos del taller, entonces, se plantearon como un recorrido no lineal y de afecciones cruzadas, pero que, a los fines descriptivos, fueron agrupados en los siguientes ejes: trabajo en quietud y en movimiento, sensorialidades ampliadas de nuestra voz, tacto y mirada, prácticas teatrales de dramatización y problematización de conflictos educativos, lengua materna y lengua extranjera en nuestra composición corpórea y narrativización de experiencias. En cada uno de los encuentros, ofrecidos semanalmente a los estudiantes/participantes durante tres meses, nos invitamos a explorar estos contenidos y a compartir de modo sistemático (y también errático y espontáneo) aquello en lo que íbamos resonando.

El segundo taller se enmarcó en una asignatura del Campo de la Formación General del cuarto año del Profesorado de Inglés del ISFD N° 19 de la ciudad de Mar del Plata. En este caso, la preocupación no se centraba en el vínculo entre la didáctica específica y los contenidos originales del taller, sino en la integración de esos contenidos a la

propuesta de trabajo docente de la asignatura cuyo núcleo son los vínculos pedagógicos necesarios para acompañar las trayectorias estudiantiles en todos los niveles educativos. Así, se espera que los docentes de inglés en formación transiten experiencias para poder aproximarse a sus futuros estudiantes desde dimensiones sensibles y situadas. Desde estas coordenadas, y atendiendo también a la necesidad planteada por la cátedra de acotar la extensión del taller, seleccionamos de los ejes antes descritos aquellos que nos invitaban a reconocer nuestros hábitats corpóreos en el vínculo con los otros/la otra y a vivenciar escenas de los distintos ámbitos educativos de incidencia en las prácticas de los participantes. Nuevamente, fue la narrativa la que nos permitió construir sentidos en torno a lo vivido y a nuestro lugar en ese escenario de formación docente. Ambos talleres resultaron experiencias increíbles, diferentes, inestimablemente productivas de recíprocas afectaciones. Importantes.

Enhebrado con uno de los talleres se gestó un corpus de relatos, instancias de observaciones participantes, grupos de reflexión y entrevistas/conversaciones personales –entre la tesista y los participantes y con una docente referente del Área de formación docente donde transcurrió el taller–. El otro taller trajo formatos impensados de diálogo inter e intrainstitucionales, además de entrevistas individuales, grupales y la composición de narrativas. En ambos casos, vivimos el taller como un dispositivo que permitió generar otras maneras de prestar atención (Despret, 2022) a nuestras zonas de corporeidad y a aquello que compone nuestros territorios (biográficos y geográficos) en los profesorados de inglés. De esto dan cuenta los intercambios que una de nosotras, como tesista, aún tiene con algunas de las participantes, quienes, invitadas oportunamente a mantener vivas las conversaciones que se gestaron a partir del taller, le envían reflexiones nacidas al calor de su cotidianidad en las aulas y renuevan algunos de los interrogantes que dieron vida a esta investigación.

“Tratar los datos” también tiene su complejidad en estos posicionamientos que abrazamos. Ya no se trata de cosa recogida o recolectada, sino más bien de aprendizajes propiciados, finalmente co-compuestos por las agencias implicadas –sólo a veces humanas–.^[8] La intención no se endurece en la confirmación de lo previsto sino que sostiene la incomodidad de lo alter(n)ado (Rolnik, 2019; Yedaide et al., 2021). No nos detenemos en lo que “algo es”, sino en lo que nos sucede con/por ello y entre nosotres. No aspiramos a grandes resultados representativos ni universalizables, sino que nos deleitamos en la común sensación de habernos educado y movilizado; el valor de la investigación se va consolidando a partir de la autenticidad educativa y catalítica (Denzin & Lincoln, 2011) y por el interés –la erotización– que investigar nos ha producido a todes quienes hemos

participado. Este es un gesto que Laurel Richardson también valora cuando propone esa suerte de generalización inversa, que no se precia de inductivista sino de la amplia recepción que logra en oportunos lectores (citado en Richardson & St. Pierre, 2005).

Hoy tenemos preguntas; muchas y muy estimulantes. Nos interesa la/nuestra compulsión a narrar lo aún o generalmente no narrado, la inestabilidad de los significados cuando se expresan en formatos no escritos o académicos, la imposibilidad de ser higiénicos entre lo que sucede en/por la investigación y lo que en paralelo vamos viviendo, los malabarismos para mantenernos en pie y orientadas al plan frente a una experiencia que desborda una tesis y mezcla todo. El gesto que nos salva aquí es la compañía y la constatación personal –y manifiesta de muchos participantes– de que vale la pena.

Coda: unas reflexiones finales sobre la cocina de la investigación desde estos confines

En el apartado anterior contábamos que Laurel Richardson prefiere la generalización inversa; sostiene con gran lucidez que nadie se erotiza (nuestras palabras) con los informes de investigación como lo hacemos con una buena historia. Lo sentimos verdadero. De hecho, ha sido de la mano de Liliana Bodoc, una maravillosa escritora y poeta argentina, que hemos aprendido más y mejor sobre el giro ontológico y descolonial. En *La saga de los confines*, integrada por tres libros, una puede vivir una experiencia de inmersión en una cosmogonía alternativa, una suerte de universo paralelo.

Trabajar en la academia haciendo investigación como la hacemos se siente precisamente como dice Liliana, como si habitáramos los confines. Allí donde el territorio besa los bordes de lo posible, se difuminan sus formas más duras y nítidas, y se vuelve promiscuo –y estimulante– estar vivo (Despret, 2022). Vivimos, somos investigación. También aprendemos. Y lloramos, nos enojamos, podemos ser incluso perversas o descuidadas, tal vez sin intención –no queremos librarnos de nuestras sombras, sino integrarlas–. Siempre, siempre, estamos siendo afectadas. Muchas veces, afortunadamente alter(n)adas. Creemos que el tiempo contemporáneo está necesitando personas presentes, conectadas, sintientes y solidarias a partir de la común vulnerabilidad y el irremediable común destino (Haraway, 2017).

Pertenecer a la academia sigue siendo importante y valioso para nosotras; hay mucho poder social investido aquí, y un modo de (des)componer realidad que a muchas nos apasiona –leyendo, escribiendo, conversando–. Sabemos que lo instituido es condición para la vida común y que lo axiomático o gramatical en nuestras universidades no sólo es cuestionable sino también indispensable.

También es necesario y conveniente territorializarnos –como en este artículo, que trata de atenerse a las reglas de una producción científica pero también intenta refuncionalizar la ciencia social (Federici, 2020), utilizando la publicación como un foro de discusión en el que pueden suceder otras cosas–.

Nos sentimos habitantes de los confines que intermitentemente regresan al hogar –esos hogares mitológicos que preocupan a Meirieu (2016) o los hábitats de Ahmed (2019). En el encuentro con otros exponemos cómo vivimos el territorio de la investigación educativa cuando sus fronteras se han vuelto tan porosas que se desmaterializan/des-significan. Nos escuchan con atención, porque hay muchas trayendo estas historias, por todas partes, pero nos reclaman especificaciones de lo que hacemos exactamente.

Este artículo busca saldar esa deuda, al compartir “la cocina” de una investigación doctoral en estas coordenadas menos instituidas. Usar la palabra cocina agrega algo del calor, de la familiaridad, de la simpleza y la singularidad excepcionalmente importante de lo cotidiano: lo doméstico como manifestación de lo vivo. También trae mucho de lo no universalizable, de lo no abstraído de la emoción o lo sensorio ni despegado de la mundanidad. Nos gusta. Por supuesto, no creemos en las recetas más que como estímulos para que cada quien componga sus obras maestras, culinarias o de otros tipos.

Entendemos, gracias a las voces citadas en las referencias y sentidas en el territorio inmediato, que hacer/ser investigación es devenir expresivas en el mundo –un mundo que es común y que entonces adjudica a tal devenir una importancia política–. Erramos entre las indispensables durezas de lo instituido para que no nos vuelvan insensibles; deambulamos entre la coherencia (ser con la herencia) y la herejía, porque necesitamos ser parte pero también estar despiertas. Por ello sentimos que nos reterritorializamos: decidimos habitar la academia con coordenadas otras, que inevitablemente crean nuevos territorios para hacer/ser investigación. Alteramos las reglas de un sujeto que investiga un objeto y nos abandonamos a entendernos como una agencia afectada por otras, endeble pero no obstante valiosa para colaborar con los sentidos éticos que nos desvelan.

Referencias

- Ahmed, S. (2017). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros* (Javier Sáez del Álamo, Trans.). Bellaterra.
- Ahmed, S. (2020). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Barba, E. (2005). *La canoa de papel: tratado de antropología teatral*. Catálogos.
- Bardet, M. (2012). *Pensar con mover. Un encuentro entre filosofía y danza*. Cactus.
- Baum, G. (2022). Inglés lengua otra: diferencia geocorpopolítica es diferencia colonial. En C. Baum (Coord.), *Enseñar inglés: ¿complicidad colonial? La opción decolonial como contrapedagogía para ver, visibilizar y existir la trampa moderna* (pp. 10-26). Edulp.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Siglo XXI.
- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Gedisa.
- Butler, J. (1998). Actos performativos y constitución de género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Debate Feminista*, 18. <https://goo.su/QErkE>
- Butler, J. (2020). *Cuerpos que importan*. Paidós.
- Canal Encuentro (2018, 18 de abril). *Historias Debidas VIII: Silvia Rivera Cusicanqui* [Archivo de video]. Youtube. <https://goo.su/AnZx4P9>
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del Punto Cero: ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Celce Murcia, M. (2014). An overview of language teaching methods and approaches. En M. Celce Murcia, D. M. Brinton & M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 2-14). National Geographic Learning; Heinle Cengage Learning.
- Cuello, N. (2019). Presentación: El futuro es desilusión. En S. Ahmed, *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra.

- Deleuze, G., & Guattari, F. (2020). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos. (Obra original publicada en 1988)
- Denzin, N. (2017). Critical qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 8-16.
- Denzin, N. (2018). Performance, hermeneutics, interpretation. En U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data collection* (pp. 200-216). Sage.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa* (Vol. 1). Gedisa.
- Despret, V. (2022). *Habitar como un pájaro: modos de hacer y de pensar los territorios*. Cactus.
- Díaz, S. (2010). *El actor en el centro de la escena. De Artaud y Grotowski a la antropología teatral en Buenos Aires*. Corregidor.
- Ellis, C., Adams, T., & Bochner, A. (2010). Autoethnography: an overview. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 12(1). <https://doi.org/gfpprm>
- Federici, S. (2020). *Ir más allá de la piel. Repensar, rehacer y reivindicar el cuerpo en el capitalismo contemporáneo*. Tinta Limón.
- Foucault, M. (2002a). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2002b). *Historia de la sexualidad. Vol. I. La voluntad de saber*. Siglo XXI.
- Halberstam, J. (2018). *El arte queer del fracaso* (J. Sáez, Trad.). Egales.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism as a site of discourse on the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. <https://doi.org/bvtwq4>
- Haraway, D. (2004). *Testigo_Moderato@ Segundo_Milenio. HombreHembra©_ Conoce_Oncorrotón®: Feminismo y tecnociencia*. UOC.
- Haraway, D. (2017). *Manifiesto de las especies de compañía: perros, gentes y otredad significativa* (Isabel Mellén, Trad.). Bucavulvaria.
- Holovatuck, J. (2012). *Una fábrica de juegos y ejercicios teatrales*. Atuel.
- Kincheloe, J., & McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En N. Denzin & Y. Lincoln (Comps.), *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa* (vol. 2, pp. 241-315). Gedisa.

- Kuby, C., & Christ, R. (2018). Productive aporias and inten(t/s)ionalities of paradigmging: Spacetimematterings in an Introductory Qualitative Research Course. *Qualitative Inquiry*, 24(4), 293-304. <https://doi.org/gdf3gn>
- Kumaravadivelu, B. (2012). Individual identity, cultural globalization, and teaching english as an international language: the case for an epistemic break. En L. Alsagoff, S. L. McKay, G. Hu & W. Renandya (Eds.), *Teaching English as an international language: Principles and practices* (pp. 9-27). Routledge.
- Lander, E. (2001). *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas* (2a ed.). Ciccus.
- Lincoln, Y. (2011). Los comité de conducta ética y el conservadurismo metodológico. Los cuestionamientos del paradigma fenomenológico. En N. Denzin & Y. Lincoln (Comps.), *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa* (Vol. 1). Gedisa.
- Macón, C., & Solana, M. (Eds.). (2015). *Preterito indefnido: Afectos y emociones en las aproximaciones al pasado*. Lit. III.
- Martelli, G. (1999). *Hacia el teatro. Taller de ejercicios para docentes y grupos*. El Hacedor.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Merleau Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la percepción*. Planeta.
- Merleau Ponty, M. (2010). *Lo visible, lo invisible*. Nueva Visión.
- Nordstrom, S. (2018). Antimethodology: Postqualitative generative conventions. *Qualitative Inquiry*, 24(3), 215-226. <https://doi.org/gc8gmf>
- Pérez, M. (2016). Teoría Queer, ¿para qué? *ISEL*, 5, 184-198. <https://goo.su/ETYrH2>
- Preciado, P. B. (2008). *Testo yonqui*. Espasa.
- Richardson, L., & St. Pierre, E. (2005). Writing: a method of inquiry. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 128-163). Sage.
- Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección: Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Tinta Limón.

- Rosenzvaig, M. (2016). *Técnicas actorales contemporáneas. Las propuestas de 16 grandes maestros*. Capital intelectual.
- Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática* (Vol. 1). Desclée de Brouwer.
- Sarasa, C. (2018). Reseña de tesis: “Relatos entramados de futuras identidades profesionales docentes. Una indagación narrativa en la formación inicial del profesorado de inglés”. *Revista de Educación*, 9(13), 225-229. <https://goo.su/9wQebhS>
- Scrivener, J. (2011). *Learning teaching. The essential guide to English Language Teaching*. Macmillan.
- Sedgwick, E. (1990). *Epistemology of the closet*. University of California Press.
- Sedgwick, E. (2018). Tocar la fibra: afecto, pedagogía, performatividad. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad (RELACES)*, 11(29), 93-95.
- Segato, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Prometeo Libros.
- Serrano, R. (2004). *Nuevas tesis sobre Stanislavski. Fundamentos para una teoría pedagógica*. Atuel.
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies. Research and the indigenous people*. Zed Books.
- Smith, L. T. (2005). On tricky ground: Researching the native in an age of uncertainty. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3a ed., pp. 87-107). Sage.
- St. Pierre, E. (2013). The posts continue: becoming. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26, 646-657. <https://doi.org/gcsgfq>
- St. Pierre, E. (2017). Haecceity: Laying out a plane for post qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(9), 686-698. <https://doi.org/gcsgt3>
- Wacquant, L. (2008). Conexiones carnales: sobre corporización, aprendizaje y pertenencia. *Pensar Epistemología, Política y Ciencias Sociales*, 3-4, 11-41. <https://goo.su/vWuXdE>
- Yedaide, M. (2022a). Arqueologías biográficas: investigaciones-promesas a propósito del realismo agencial y otras actancias. *Saberes y Prácticas: Revista de Filosofía y Educación*, 7(2), 1-10. <https://doi.org/nqth>
- Yedaide, M. (2022b). *Pedagogía y Universidad: relatos (im)posibles*. Eudem.
- Yedaide, M. (2023). ¿Qué otra “cosa” podríamos investigar? Re/des-educaciones, realismo agencial y giro pedagógico. En M. Yedaide &

M. Valdivia (Comps.), *Des(educaciones): trazos para desaprender a investigar en compañía* (pp. 53-67). UNMDP.

Yedaide, M. M., Porta, L., & Ramallo, F. (2021). Alter(n)ando las condiciones de autoridad de la investigación narrativa contemporánea: amares, enredos y desgarros. *Espacios en Blanco: Revista de Educación*, 31(2), 381-396. <https://goo.su/c0hV>

Contribución de las/os autoras/es (CRediT)

Nombre de las/os autoras/es	Colaboración Académica														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
Paula González			x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x
María Marta Yedaide	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x

1- Administración del proyecto; 2- Adquisición de fondos; 3- Análisis formal; 4- Conceptualización; 5- Curaduría de datos; 6- Escritura – revisión/edición; 7- Investigación; 8- Metodología; 9- Recursos; 10- Redacción – borrador original; 11- Software; 12- Supervisión; 13- Validación; 14- Visualización.

Notas

- [1] Despret usa esta expresión para hablar de una de las obras de Donna Haraway, *Manifiesto de las Especies de Compañía*, citada en este artículo también.
- [2] Aquí es la investigación doctoral –esa “cosa” o circunstancia– lo que opera sobre nosotras, nos une, crea y moviliza nuestras relaciones.
- [3] Usamos aquí el masculino genérico adrede, para aludir al Hombre –en mayúscula además– de la modernidad. No asumimos con ello que hablamos de personas con cierta dotación de genitalidad; nos referimos más bien a una forma de la masculinidad que solemos describir como patriarcal y opresora. En el resto del artículo el lenguaje se libera de la intención de marcar el género y dejamos que las oportunas inconsistencias puedan ofrecerse como testimonio de una fluidez que valoramos y proponemos.
- [4] Nos referimos aquí a la cualidad ontogénica y a la creación de conocimiento que cualquier práctica investigativa supone, y que está indisolublemente ligada al posicionamiento ético con que el investigador asume su tarea en la relación con los otros y lo Otro.
- [5] Estas comillas, así como los paréntesis y las cursivas, antes y más adelante, se tornan indispensables como marcas para que las palabras como hábitos (Ahmed, 2019) no nos conduzcan necesariamente hacia los lugares comunes.

- [6] Esto quedó de alguna manera también afirmado con la gestación reciente de otros proyectos de investigación –formulados por colegas de la Facultad como propuestas de tesis o becas de posgrado– que se interesan por procesos de transmutación de las teachers en/entre las últimas cohortes de ingresantes al Profesorado. La noción de teacher como una marca identitaria (aunque sin explícitas características) ha sido también relevada con anterioridad en nuestro contexto (Sarasa, 2018).
- [7] Nos referimos al ambiente académico-pedagógico que integramos en el centro de investigación y la facultad a los cuales pertenecemos –que no revelamos aquí por respeto al anonimato (territorializándonos), pero pueden ser recuperados al momento de la publicación en la descripción de la trayectoria profesional de ambas autoras–. En este enclave, la investigación educativa cuenta con una extensa tradición de rebeldías epistémicas, incluso ontológicas, de la mano de las afluencias teóricas que hemos presentado ya en el artículo.
- [8] En las investigaciones, como en el devenir vital, lo que acontece vendría propiciado por la intra-acción de fuerzas que pueden o no ser humanas (Barad, 2007). La reciente pandemia de COVID-19 puede ilustrar, por ejemplo, el poder de un virus para las alteraciones en los comportamientos humanos.

Información adicional

Cómo citar: González, P., & Yedaide, M. M. (2024). Gestos inten(c/s)ionados: alterando las reglas de composición de la investigación educativa. *Revista IRICE*, 47, 35-54. <https://doi.org/10.35305.revistairice.vi47.1890>

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/746/7465184006/7465184006.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Paula González, María Marta Yedaide

Gestos inten(c/s)ionados: alterando las reglas de composición de la investigación educativa

Intentional gestures: altering compositional rules in educational research

Revista IRICE

núm. 47, p. 35 - 54, 2024

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Argentina

revista@irice-conicet.gov.ar

ISSN-E: 2618-4052

DOI: <https://doi.org/10.35305.revistairice.vi47.1890>