

El cuaderno de bitácora como proceso educativo

Karina Comas

kcomas68@gmail.com

Kevin Morawicki

kevinmorawicki@gmail.com

orcid.org/0000-0002-9389-9814

Centro de Comunicación y Educación

Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS)

Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

Argentina

INTRODUCCIÓN

La ponencia “El cuaderno de Bitácora como proceso educativo” forma parte de un avance de investigación del Proyecto Acreditado “Anclajes institucionales de las políticas de formación de formadores en comunicación: Procesos y desarrollos”, dirigido por María Belén Fernández. Esta investigación aborda la temática de la formación permanente en comunicación estudiando para eso diversos anclajes institucionales sobre cómo se presenta la articulación entre el campo de comunicación/educación y las nuevas perspectivas de políticas de formación de formadores. Los anclajes institucionales seleccionados se inscriben en espacios emergentes como son: la formación continua de profesores en comunicación desde la unidad académica universitaria, las políticas educativas inclusivas en educación popular como son el Plan FinEs y los CAJ, y la formación permanente en las escuelas en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela.

Por otra parte, dicho Proyecto de Investigación se inserta en el contexto académico del Centro de Comunicación y Educación “Jorge Huergo” de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. Por lo que su propuesta es la de seguir resituando las prácticas y los problemas que interpelan a las investigaciones universitarias, de modo tal que acompañen, desde la producción de conocimientos científicos, las políticas públicas de igualación de derechos, entre los cuales está el derecho a una educación significativa (o de calidad).

El Interés por constituir al cuaderno de bitácora y/o al diario de viaje como objeto de investigación está fundamentado en el hecho de ser una práctica y un espacio curricular que no está inmediata y directamente vinculado a las matrices de sentido de la escolarización, entendida ésta como la versión educativa del proyecto moderno signado por el control de los procesos, la transmisión de información, el arrasamiento de las culturas populares autóctonas, la didáctica como laboratorio de humanidad, y el horizonte político que en última instancia implicaba formar trabajadores para ser empleados en las fábricas del incipiente industrialización (cf. Huergo, 2015:156).

Para analizar este potencial no escolarizado de los Diarios de viaje tomaremos algunos emergentes de las postulaciones que están siendo implementadas por el

Programa Nuestra Escuela del Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación. En principio, dejaremos planteado que este programa es

“una iniciativa federal que se propone la formación gratuita, universal y en ejercicio, de todos los docentes del país a lo largo de tres cohortes consecutivas de tres años cada una. Se trata de la respuesta de los estados nacional y provinciales a una reivindicación histórica del colectivo docente, a la vez que contribuye a generar las condiciones para alcanzar las metas que se impuso el país en términos de política educativa. En procura de ello, el programa fue aprobado unánimemente por el *Consejo Federal de Educación*, y ya cuenta con el respaldo del acuerdo paritario suscripto por todos los sindicatos docentes con representación nacional”¹.

Esta última experiencia de política educativa, entonces, es la que hemos tomado para comenzar a desarrollar un estudio sobre los cuadernos de bitácora y los diarios de viaje en tanto dispositivos que articulan procesos educativos no-escolares. Para argumentar esta posición tomaremos del Programa Nacional la propuesta curricular del Módulo de Pensamiento Pedagógico Latinoamericano² en los Postítulos de “Educación y Derechos Humanos” y “Políticas Socio educativas”, ambas de cursado virtual. Presentaremos una problematización de estas propuestas, anclándonos en las matrices políticas y teóricas del Campo de Comunicación/Educación, en tanto performativas de prácticas pedagógicas distintas a las de la tradición hegemónica del normalismo y la escolarización. Para eso presentaremos el análisis de la escritura como práctica de expresión y a los diarios en tanto dispositivo propiciador de la sensibilidad y la creatividad, concebidas ambas como condición de posibilidad para la producción de conocimientos significativos desde el punto de vista existencia, y críticos en su carácter ético-político. En ese sentido, presentaremos a los cuadernos de bitácora como dispositivos no-escolares que tienen la potencialidad de interpelar prácticas educativas hegemónicas y, por eso mismo, aportan considerablemente a la transformación de las lógicas de evaluación-calificación.

ALGUNAS COORDENADAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Hace tiempo que desde el Centro de Comunicación y Educación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP (CCE) han sido propuestas una serie de posiciones que, enunciadas desde la teoría social y desde la educación popular, han sido a la vez aclaraciones terminológicas y provocaciones teóricas al sentido político del campo de Comunicación/Educación. Entre ellas (Huergo y Fernández, 2000), la obsesión por la claridad, el control, la eficacia y la velocidad en la transmisión de contenidos hacia sujetos de recepción pasiva, y concebidas estas como una máxima pedagógica hecha carne en los cuerpos y los discursos docentes institucionalizados. De hecho, una vieja distinción etimológica permitió a Jorge Huergo, hace ya 20 años,

¹ Consultado en agosto de 2015 en <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/el-programa/>. En este Portal del Ministerio de educación, también se afirma que Nuestra Escuela “es un programa financiado enteramente por el Estado Nacional, ubica su antecedente y fundamento en la *Ley de Educación Nacional*, en la que se plantea a la misma como un derecho y al conocimiento como un bien público, centrando el eje en la formación permanente, gratuita, en ejercicio y de calidad, de los trabajadores de la educación argentina”.

² Las autoras de dicho módulo son Belén Mercado y Cintia Rogovsky. Esta materia obligatoria para todas las postulaciones que ofrece el Programa Nuestra Escuela. Por su parte, Kevin Morawicki es Referente de Contenidos en este módulo para la Especialización de Educación en Derechos Humanos, y Karina Comas es tutora en la Especialización en Políticas Socio Educativas”.

plantear tempranamente el problema de la pedagogía hegemónica de matriz escolarista y contenidista: “Educar” posee una doble etimología, las cuales dependen del significado que se dé al prefijo “e-”. Para Huergo:

La desinencia “-ducar” viene del verbo latino ducere que significa “conducir”. Educar significa “conducir hacia afuera”, “sacar desde adentro”, al modo de “ex-presar”, más que conducir hacia adentro o poner algo que está afuera dentro del hombre o de su mente (Huergo, 2001:22).

De modo que centrar la educación en el “conducir” hacia adentro algo que proviene de afuera o en conducir hacia afuera algo que se tiene adentro posiciona al sentido político y a la práctica de articulación hegemónica en lugares bien diferentes. La valorización de la expresión subjetiva como punto de partida y/o como columna vertebral de los procesos de aprendizaje, es un asunto que ciertamente sigue siendo estratégico a la hora de pensar en la formación de personas, porque allí se juega mucho en términos de su constitución como protagonistas activos de los procesos históricos, o espectadores pasivos tanto de su propio destino como de la historia.

La expresión de la voz del sujeto de la educación como punto de partida del proceso educativo ha sido, de hecho, una característica de las pedagogías latinoamericanas (Puiggrós 1998 y 2005, Rodríguez, 1990), lo cual no significa que la “voz” sea individual, inaugural y pura, sino que supone que la voz siempre es colectiva y por lo tanto también hace parte de los procesos de naturalización del orden de social vigente (Mc Laren, 1998:86). Como analizaremos más adelante, la escritura de diarios de viaje como procesos educativos que acompañan la formación no es un valor educativo en sí mismo, sino una condición desde la cual pensar a la educación como producción activa de conocimientos que articulan la subjetividad, la sensibilidad y la conceptualización, mediados por la creatividad y la libertad propia del género diario, habida cuenta de la colonización de las prácticas de aprendizaje por parte de la escolarización.

Precisamente, cabe precisar a qué nos referimos con escolarización:

“La escolarización alude a un proceso en que una práctica social como la escolar va extendiéndose a nivel masivo en las sociedades modernas. De este modo, la escuela se va constituyendo como institución destinada a producir un determinado orden imaginario social y a reproducir las estructuras y organizaciones sociales modernas existentes. En cuanto institución, la escuela recoge una representación cristalizada en el imaginario moderno: que educación es igual a “escolarización” (Huergo y Fernández, 2000:168).

La escolarización, entonces, “tiene como rasgo fundamental el separar a la educación de la vida; para vivir (ser adulto, tener trabajo, ser ciudadano, ser consumidor, etc.) hay que transitar por la escuela” (Huergo, 2015:139). Además, está íntimamente emparentada con el *disciplinamiento social* de los sujetos y sus cuerpos y de los saberes, y con la *racionalización* de las prácticas culturales cotidianas, oscuras y confusas, entre otros aspectos y procesos.

Por lo que, aún hoy, sigue siendo un aporte político a la educación la reminiscencia etimológica antes citada, ya que nos permite problematizar representaciones hegemónicas y recordarnos que educación también puede estar centrada en la acción (y el acompañamiento a) a expresar la palabra propia con sentido existencial. Lo cual nos permite romper con el significado que privilegia el acto de transmitir, y su contrapartida: el acto de recibir e incorporar (Huergo y Fernández, 2000), esto es, la perspectiva “bancaria” denunciada por Paulo Freire (Freire, 1970).

Otra de las propuestas teórico-políticas que, en pleno auge del neoliberalismo que comercializó el campo de Comunicación/Educación es aquella de situar a su etapa fundacional en el centro de una fuerte contienda geopolítica entre el Departamento de Estado de los Estados Unidos y los gobiernos de América Latina. En este sentido, desde el Centro de Comunicación y Educación “Prof. Jorge Huergo” se ha aportado epistemológica y políticamente a considerar estratégica la relación Comunicación-Educación situando, dicha relación en la historia y en procesos de dominación o de articulación hegemónica, según se los conciba. De modo que Comunicación/Educación, considerado como campo, surge en el contexto de la fuerte contienda geopolítica de los años 60 en el marco de las políticas desarrollistas (Huergo, 2004). En tanto que sociedades periféricas, las latinoamericanas acceden a la articulación comunicación/educación como consecuencia de la estrategia continental que el Departamento de Estado de los Estados Unidos denominó el Programa “Alianza para el Progreso”, concebida como el modo de evitar la insurgencia revolucionaria en los países americanos considerados “sub-desarrollados” (Mattelart, 1993).

Desde ambos sectores del paradigma desarrollista (el difusionismo modernizador norteamericano y los gobiernos nacional-desarrollistas de América Latina en cuyo contexto surgieron múltiples experiencias de comunicación y educación popular como es el caso de Paulo Freire y el Estado Municipal de San Pablo) la pregunta política era respecto a cómo superar la pobreza en el continente (el más desigual del mundo) ya sea desde los ideales humanistas o populares, ya como estrategias que evitaran nuevos focos de insurgencia habida cuenta de la Revolución Cubana en enero de 1959 (Huergo, 2004). Las tres áreas de aplicación de la Alianza para el Progreso son ilustrativas: la tecnificación y modernización del campo, la planificación familiar y las nuevas tecnologías en educación (Mattelart, 1993), esto último como modo de combatir los altos índices de analfabetismo y como instalación de los imaginarios de modernización. De lo que se trataba era de lograr procesos de modernización a partir de los cuales pasar de una sociedad “atrasada” a una sociedad “moderna”. Y de hacerlo obteniendo repercusión en la mayor cantidad de la población posible. De modo que la tecnología y los medios de comunicación cobraron, así, un papel fundamental para la política continental norteamericana. Al mismo tiempo, la dimensión cultural se constituyó en terreno de lucha, en tanto condicionaba tanto la conquista y el control como las transformaciones y la liberación de la opresión.

Lo que interesa mencionar es que, en ese contexto, “el principal problema que viene a articular comunicación y educación es el problema del entonces creciente analfabetismo” (Huergo, 2014:192). Y que dicho problema fue causa de preocupaciones y el catalizador de políticas de Estado y de experiencias de organización social que gravitaron a lo largo del continente en términos de complementación u oposición. Como

experiencia contrahegemónica, la práctica de Paulo Freire fue, aunque en el seno del paradigma desarrollista, contrahegemónica: la rapidez alfabetizadora de su método se fundó en una apuesta política y ética al sujeto cultural americano y a sus experiencias y prácticas, alejándose del difusionismo tecnológico que hegemonizaría la educación (Huergo, 2011).

El estudio de prácticas, espacios y dispositivos no hegemonizados por la pedagogía tradicional es fundamental porque la “tecnologización” del campo de Comunicación/Educación no ha sido superada y la “técnica” como gramática generadora de prácticas y representaciones continúa su preeminencia paradigmática a pesar del contexto de superación de la etapa neoliberal (Huergo y Morawicki, 2010). Razón por la cual las referencias teóricas y políticas marcadas por centros de investigación como el de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social han sido fundamentales para potenciar un sinfín de experiencias y proyectos de Comunicación/Educación que asumieron el carácter contrahegemónico del campo y el sentido popular como horizonte político.

Por último, respecto de los cuadernos de bitácora como elementos y prácticas educativas, mencionamos que

“La figura de la “bitácora”, alude a un mueble que se ubica en la cubierta de los barcos, próximo al timón, donde se coloca la ‘aguja de marear’ (una brújula). El cuaderno es el libro donde se anota la velocidad, rumbo, maniobras y otros accidentes de la navegación. Un registro que, al fin de cuentas, simboliza las distancias entre el recorrido intencional planificado por la ‘carta de navegación’ y el efectivamente recorrido. En este sentido, hacerlo puede ser considerado una forma de navegación configurada por múltiples velocidades, rumbos y contra rumbos, golpes de timón y maniobras más amplias” (Morawicki 2007:34).

En general, entonces, hemos considerado a los cuadernos de bitácora en tanto que su sentido radica en que el cursante o educando “vaya registrando los entretelones subjetivos y reflexivos, relatando momentos que devienen trascendentes para el proceso, trayendo –o no- a colación modos de pensar, experiencias y posicionamientos de tradiciones pedagógicas o de compañeros de caminos; y hacerlo con cierta autonomía y sin quedar atrapado en la rutina de escribir lo dicho por otros” (Morawicki y Huergo, 2009:14).

ALGUNAS PRIMERAS INDAGACIONES DE CAMPO

Introducimos en el análisis y problematización de los Cuadernos de bitácora o Diarios de viaje implica retomar el recorrido que en este tema hemos realizado en el campo de Comunicación/Educación en entornos presenciales (Huergo y Morawicki, 2011; Morawicki, 2004), como el de políticas culturales juveniles, comunicación/educación rural, el proceso de acompañamiento a la práctica docente en el marco del nuevo diseño curricular de la provincia de Buenos Aires. Desde estas huellas de andar colectivo es que nos hemos adentrado en su implementación en espacios virtuales como son las postitulaciones que se dictan desde el Programa Nuestra Escuela del Ministerio de Educación, y en el que participamos como educadores.

Como hemos dicho, en el marco de este Programa los cursantes del Módulo “Pensamiento Pedagógico Latinoamericano trabajan el diario de viaje como modo de articular sus vivencias y experiencias docentes con los conceptos teórico-políticos de la pedagogía latinoamericana. Se los invita a producir los diarios desde una consigna abierta basada en el criterio de escritura libre, y despojada de la rigurosidad propia de la metodología de cuestionario de pregunta/respuesta: registrar las ideas centrales o fundamentales aprendidas de las lecturas, notas marginales, asociaciones que van haciendo para luego pensar qué cambió de sus miradas o de la concepción a partir de acercarse a esas lecturas. En este mismo sentido permite incorporar aprendizajes, aportar ideas nuevas, enriquecer el proceso metacognitivo. Pero también se los interpela a que puedan expresar sus sensaciones, los sentimientos que les despierta la lectura de autores tan vinculados con las luchas por la igualación de la educación para todos los sectores sociales, y en ese sentido operan como prácticas y posiciones pedagógicas extrañas al habitus escolar. Además, las sensaciones, las dudas, los desconciertos, las certezas y las incertezas ante el proceso de aprendizaje son incitados a que sean explicitados, dado que esa dimensión subjetiva es un elemento fundamental en una educación de alcance crítico.

La intervención de los tutores en este contexto consiste en acompañar ese proceso a través de la plataforma virtual, en donde se habilitan distintos modos de relación con los cursantes, como mensajerías individuales o colectivas, espacios de intercambio, foros, muros colectivos, entre otros. El tutor en tanto que educador acompaña la escritura de los diarios a partir de un delicado trabajo de seguimiento, ya que quien escribe se mueve en la fibra íntima de una subjetividad. Pero sabiendo también que quien escribe lo hace a partir de un proceso de lectura doble: leer para saber y leer para escribir. Es entonces cuando la tarea de quien lee los cuadernos de bitácora en estos espacios virtuales es un acercamiento y una puesta en valor del universo vocabular del autor del diario. Es una escritura que pronuncia la palabra, la que nombra el mundo y que puede posibilitar su transformación.

Desarrollaremos una experiencia particular. Silvia tiene 52 años, es de Concordia, Entre Ríos, asumió como Directora de una Escuela hace más de una década. Cursa actualmente en las propuestas de formación docente del Programa Nuestra Escuela. En su paso por el Módulo de Pensamiento Pedagógico Latinoamericano (que, como hemos dicho, es una materia obligatoria para todos los postítulos del Instituto Nacional de Formación Docente), se asoma personalmente en su relato y progresivamente se va definiendo en cada una de las líneas que escribe en su cuaderno. El módulo posee 5 clases. En la clase 4, llamada “Pedagogías nacionalistas populares: experiencias argentinas”, se confiesa emocionada. Comenta que ha descubierto a Saúl Taborda, menciona al artista Daniel Santoro (que también es recuperado en la clase) y lo celebra, pasa por Jorge Huergo³, menciona haber leído con anterioridad lo que en la clase afirman Dussel y Pineau⁴ en el texto “De cuando la clase obrera entró al paraíso”. Pero en el corazón de su bitácora se desprende un relato que se cubre de emoción cuando cuenta:

³ En la clase se presenta una entrevista a Jorge Huergo disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=8xG6qY-9clM>

⁴ El texto que propone la clase es *Dussel, Inés y Pineau, Pablo*, “De cuando la clase obrera entró al paraíso. La educación técnica estatal en el primer peronismo”, en Puiggrós, Adriana, Carli, Sandra (Coordinación Tomo IV).

“Al leer la clase de lo popular, me acordé de mi viejo, de mi infancia, de lo que significaban las figuras de Eva y la de Perón. Recordé el retrato amarillento con bordes dorados y gastados donde Eva estaba hermosa con esa piel tan pálida, tan femenina, ahí apenas entras al pallier de casa estaba la foto esa. Lo recordé a mi viejo con lágrimas en los ojos, cuando nos contaba una y otra vez a mi hermano y a mí, que esa casa, así de humilde, así de gastada, tan nuestra tan cuidada, la teníamos gracias a los Planes de Vivienda del peronismo. Pero también recordé el infinito desconuelo que hubo en mi hogar allá por 1974, cuando la tele en blanco y negro anunciaba el fallecimiento de Juan Domingo Perón”.

De modo que el cuaderno de viaje es entonces, en esta experiencia de política formativa pública de carácter virtual, un acercamiento, un diálogo y un devenir de recuerdos y biografías, algo que deja de ser una mera herramienta para transformarse en una práctica social y cultural y por tanto educativa. El aspecto pedagógico de los diarios no puede ser dicho con sentencias de una sola frase, pero podemos comenzar mencionando dos de sus aspectos fundamentales.

1- El hecho de que la propuesta (el dispositivo) contenga en sí misma la lógica de que todo puede decirse, pensarse, ser sentido, de modo que el cursante sienta que puede escribir con franqueza, con libertad, sin temor a “cumplir” o “no cumplir” con dispositivos pre-trazados. Esa lógica, en la medida que forma parte constitutiva del dispositivo, es lo que interpela de múltiples maneras a escrituras y expresiones libres, en el sentido de su no restricción por parte de la cultura y lógicas escolares.

Sin dudas este punto es una búsqueda que se da en todo proceso educativo que busca ser significativo para quienes lo protagonizan. En el caso de los diarios y cuadernos de bitácora, nos interesa su condición en tanto género cultural e históricamente constituido, de posibilitar que la sensibilidad sea exteriorizada antes que las “buenas formas” del conocer o estudiar. No es sencillo decir cuándo esto se da y cuándo no, pero la mayoría de las veces los diarios como dispositivos pedagógicos lo justifican, y el trabajo educativo que un tutor-educador debe realizar es el de hacerlo imprescindible: que el cursante se apropie del diario como si fuera un diario íntimo o de viaje, simplemente. Esto es una tarea educativa sencilla en algunos casos, y no tanto en otros, dado que la escolarización como condensación de representaciones y prácticas contenidistas y de ciertas características respecto del tipo de conocimiento validado pueden dificultarlo.

Por lo tanto, lo que vemos de modo preliminar es que los diarios posibilitan la libertad para escribir, el estar habilitados para hacer jugar las sensaciones. Dicho de otro modo: escribir un diario en el contexto de una formación sistemática posibilita la emergencia de la “palabra-mundo” (Freire, 1970), la palabra cargada de mundo antes que la “palabrería”, y su puesta en relación con proposiciones conceptuales desde esa significatividad existencial.

2- El objetivo formativo es que se establezcan relaciones entre los contenidos de la propuesta curricular (conceptos y posiciones político-pedagógicas), las experiencias y la subjetividad del docente.

Estas relaciones no siempre aparecen establecidas con claridad, no son “necesarias” a este dispositivo⁵, pero el diario tiende a propiciarlas. En todo caso, podríamos utilizar otro verbo más propio de lo que queremos argumentar: interesa que el cursante “ensaye” relaciones entre esos tres componentes de su formación. El acompañamiento pedagógico a este respecto es una orientación activa, problematizadora y vinculada a las interrogaciones como interpelaciones educativas que ayuden al cursante a moverse en dicha relación.

Ambos puntos adquieren sentido a partir de un eje transversal en términos pedagógicos que da sentido a los dos anteriores: la creatividad y la imaginación. No sólo en este caso de los diarios pero sí especialmente al concebir a los diarios de viaje como procesos educativos y en tanto que dispositivos de evaluación, la creatividad es la condición de posibilidad de la construcción de conocimientos por fuera del conocimiento hegemónico en el campo pedagógico. Y el género diario en tanto construcción y fijación cultural de prácticas de escritura y experiencias personales lo posibilitan.

ALGUNAS CONSIDERACIONES PRELIMINARES

En este contexto, los diarios demarcan otras prácticas de evaluación/calificación posibles. El Diario de viaje como dispositivo de evaluación está ciertamente en los márgenes de los dispositivos tradicionales. Todo lo que no está fijado y consolidado en una cultura (en este caso la escolar) genera dudas, y esas dudas provenientes de los habitus escolares de control y racionalización tienen que ser movilizados e interpelados por la acción pedagógica del tutor-educador y por el sentido mismo del género diario de viaje. Nadie pregunta mucho cómo se hace una evaluación de *múltiple choice*. Pero sí pregunta y siente temor de equivocarse si la propuesta de evaluación se centra en la narración como articulación de la subjetividad, la experiencia y el lenguaje de la pedagogía latinoamericana. Articulación y narraciones que son particulares y difíciles de ser fijados en sus limitaciones y sus modos “correctos” de ser realizados. Esto abre las puertas, sin dudas, a un campo no demasiado explorado en la pedagogía actual, desde la cual puedan ir desarrollándose salidas a uno de los componentes más reaccionarios de la educación actual que son los modos de evaluar y calificar en tanto práctica de comprobación de la adquisición de conocimientos, sin importar el tipo de conocimiento y su relación con quien lo adquiere.

En el entorno virtual mencionado el cuaderno de bitácora se renombra como Diario de viaje, en sincronización con la metáfora del viaje que plantea el cursado del Módulo Pensamiento Pedagógico Latinoamericano. En este espacio es donde el tutor y su cursante entablan un “diálogo a la distancia” y se va construyendo un entramado que resume algunas ideas principales en torno a una bibliografía propuesta. Es en este sentido que estos cuadernos de bitácora le permiten a los cursantes-lectores-escritores y a los tutores, achicar la brecha entre unas figuras educativas y otras, pronunciar la palabra, vivenciar un espacio-tiempo para la producción de la memoria personal y

⁵ Mantenemos una diferencia conceptual y política con la noción de “dispositivo” en tanto que ligada a la racionalidad técnica y a la captura de la subjetividad, pero en este trabajo la asumimos con la intención de trocarse su sentido técnico y escolar.

social, dar lugar a los recuerdos que se van generando en las líneas que los cursantes envían en forma individual en cada clase. Es entonces cuando el “texto viaja”, con notas que se mueven entre el campo de la semiosis, la lingüística, la gramática y el pensamiento latinoamericano.

La virtualidad corre con ventaja, ya que los cuadernos de viaje se comparten a través de la herramienta Google Drive y son colaborativos, permitiendo así a tutor y cursante la instantaneidad del mensaje, la recomposición del texto en base a las orientaciones y dudas y revisiones que van surgiendo en cada clase⁶. Porque la potencialidad del cuaderno de bitácora no termina en su escritura, sino en su componente comunicacional: el hecho de que se escribe para ser leído (Freinet, 1974) por el tutor, pero también con los demás protagonistas del proceso educativo.

Para los tutores es una tipología textual diferente que permite analizar la memoria lectora, el estilo que le impregna cada colega, el registro metacognitivo que se produce en la dialéctica texto-contexto-autor. Permite un análisis de la lectura crítica y reflexiva a la que apunta este trayecto formativo; permite no sólo considerar lo que dice quien escribe, sino cómo lo dice, porque habilita la palabra, el estilo de narrativo, la creatividad, el reconocimiento mutuo del universo vocabular.

Para los cursantes y según sus propias evaluaciones al finalizar el cursado del Módulo, es un dispositivo pedagógico que les permite despojarse del rigor de la estructura narrativa como podría ser un ensayo, un texto argumentativo, una monografía, un cuento, formatos textuales que por su rigor resultan más engorrosos y metódicos. En dichas evaluaciones, por cierto, ha sido celebrado, por parte de los cursante, el descubrimiento del uso de los cuadernos de viaje y su posterior incorporación a sus propias prácticas educativas como modo de construir diálogo con y para sus estudiantes. En estos testimonios, además, no sólo comunican que les resulta ser atractivo e innovador el diario de viaje como propuesta educativa, sino que explicitan que son de suma utilidad para que puedan replicarlos en sus clases, ya que se trata de una escritura más libre, más despojada, más transformadora de la miradas, los cuerpos y las representaciones, y porque permite su orientación hacia la conceptualización y apropiación de contenidos.

Tal como decía el Maestro Simón Rodríguez, de lo que se trata “es una forma de compromiso con el aprender a partir de un aprendizaje crucial, experiencial, marcante. Es también la marca de una disposición, un no saberse definitivo ni acabado, es una forma de apuesta vital” (Kohan, 2013:13).-

⁶ Recientemente se ha incorporado la herramienta Portafolio que permite crear notas y compartirlas, lo cual también puede ser usado como espacio para la escritura y comunicación de cuadernos de bitácora.

BIBLIOGRAFÍA

HUERGO, Jorge Alberto y FERNANDEZ, María Belén (2000), *Cultura Escolar, Cultura Mediática/intersecciones*, Universidad Pedagógica Nacional, Santafé de Bogotá, Colombia.

HUERGO Jorge (2015), *La educación y la vida*, Ediciones de Periodismo y Comunicación Social, La Plata, (en prensa).

FREIRE, Paulo (1970), *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI.

FREINET, Célestin (1974), *Las invariantes pedagógicas*, Barcelona, Laia.

HUERGO, Jorge (2001), *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*, Ediciones de Periodismo y Comunicación, La Plata.

HUERGO, Jorge (2004), *Hacia una Genealogía de Comunicación/Educación*, Ediciones de Periodismo y Comunicación, La Plata.

HUERGO, Jorge y Morawicki, Kevin (2009), "Comunicación y educación", Disponible en : <http://comeduc.blogspot.com.ar/2006/03/jorge-huerto-itinerarios-transversales.html>

HUERGO, Jorge (2011), "Sentidos estratégicos de comunicación/educación en tiempos de restitución del estado", en Eva Da Porta compiladora, *Comunicación y Educación: debates actuales desde un campo estratégico*, Córdoba.

HUERGO Jorge y Morawicki, Kevin (2011), "Una relectura contrahegemónica de la formación de docentes", *Revista Nómadas* N.º 33, Bogotá.

KOHAN, Walter Omar (2013), "El maestro inventor. Simón Rodríguez, Colección Educación, otros lenguajes, Bs As, Argentina.

MC LAREN, Peter (1998), *Multiculturalismo revolucionario*. México, Siglo XXI.

MORAWICKI, Kevin (2004), "En la búsqueda de los alcances políticos y educativos en las prácticas socioculturales en espacios comunicacionales emergentes", en *Actas del Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIIC)*, La Plata.

MORAWICKI, Kevin (2007), *La Lucha de los Innombrables. Lo educativo y lo político en espacios comunicacionales juveniles*, Edulp.

MORAWICKI, Kevin (2014), "Cuando Comunicación/Educación también fue contraofensiva pública y popular", en *Revista Question*, La Plata.

PUIGGRÓS, Adriana (1998), *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

PUIGGRÓS, Adriana (2005), *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*, Bogotá, "Premio Andrés Bello" 2004.

PUIGGRÓS, Adriana (1990) *Historia de la Educación Argentina*, Tomo 1: "Sujetos, disciplina y currículum en el sistema educativo argentino", Buenos Aires, Galerna.

RODRIGUEZ, Simón (1954), *Escritos de Simón Rodríguez*, 3 vols., Caracas, Imprenta Nacional.

RODRIGUEZ, Simón (1990), *Sociedades americanas*, Fundación Biblioteca Ayacucho, Caracas.

RODRIGUEZ, Simón (1954) *Escritos de Simón Rodríguez*, 3 vols. Caracas, Imprenta Nacional.