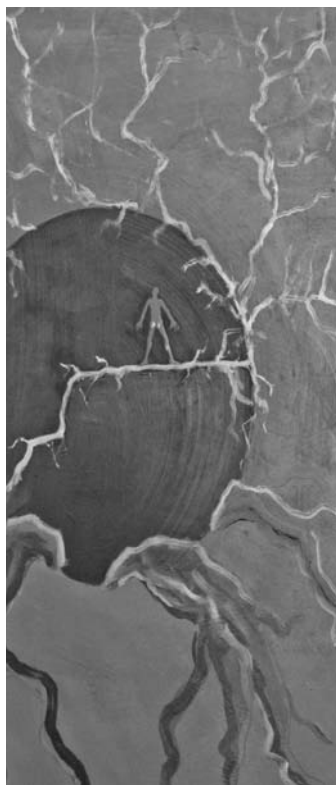


Pensando la tarea de investigar

Cristina NOSEI*



Detalle obra "¿Identidad?"
Ricardo Arcuri

Resumen

La tarea de investigar implica la intención de profundizar nuestra comprensión del mundo en que nos hallamos inmersos y una comprensión más acabada de la realidad que nos ocupa y preocupa, capaz de andamiar una intervención más adecuada a las circunstancias y a las aspiraciones que nos guían. Pero el camino del conocimiento no está libre de obstáculos, muchos de los cuales, a primera vista, se presentan a nuestra conciencia como formas de ayuda. Este trabajo pretende, de una manera no canónica, señalar algunas de las dificultades que se nos presentan a la hora de iniciar una tarea de investigación.

Pensar la tarea de investigar es un compromiso ineludible para todos aquellos que tenemos la responsabilidad de formar profesionales de la educación que contribuyan a propiciar una inclusión genuina de sus alumnos sustentada en la apropiación crítica del conocimiento socialmente validado.

Palabras clave: formación docente, investigación, dificultades.

On thinking about how to do research

Abstract

Doing research implies an intention to deepen our knowledge of the world we are immersed in and a better understanding of our reality, which also worries us, and is able to set the basis for a more adequate intervention as to the circumstances and aspirations which guide us. But the way to knowledge is not free from obstacles, many of which appear to our conscience, at first sight, as an aid. This research paper intends, from a non-canonical point of view, to show some of the difficulties we have to confront when we start doing research work. To consider the task of doing research is an unavoidable commitment for all those researchers who have the responsibility of training professionals in education that contribute to foster a genuine inclusion of their students, based on a critical acquisition of socially validated knowledge.

Key words: teacher training, research, difficulties.

Tengo una profunda atracción por los textos antiguos, en particular los que refieren al mundo mítico. Operan en mí como un disparador del pensamiento, convocan mi imaginación, me provocan nuevas interpretaciones de la realidad. Será quizás, por que los textos míticos, como dice J.P.Vernant (2002) no tienen un carácter dogmático ni pretensión universalista. La renuncia a la pretensión de imponer una única visión de realidad conlleva a una cierta forma de tolerancia, que se traduce tanto en las múltiples versiones de un mismo mito, como en la variedad de interpretaciones a que da lugar.

En su obra *Mitos* (1976) A. Eliot recupera un relato que figura en el segundo libro de *Historia de Herodoto* y que siempre me pareció sumamente sugerente:

Los antiguos egipcios, cuentan que su dios Thoth, que tenía la cabeza de un ibis, les enseñó a escribir. Thoth alardeaba de su dádiva ante las otras deidades celestiales, por lo que éstas se rieron de él. El dios del sol, Ra, preguntó cuál había sido el propósito de Thoth.

Pues bien –gruñó el de la cabeza de ibis– ayudar a los hombres a recordar las cosas-

(*) Profesora de Historia. Magíster en Evaluación (UNLPAM). Especialista en Análisis Institucional y Animación Socio Cultural de la UN de Salta. Profesora Adjunta de la cátedra Didáctica. Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. Datri 315 (6300) Santa Rosa, La Pampa
cnosei@cpenet.com.at

Ra se rió a carcajadas

Tú —dijo señalando a Thoth— has dado a los humanos el medio de olvidar cuanto saben. Ya no necesitarán recordar lo visto y oído. Unos se limitarán a anotar las cosas y otros las repetirán como idiotas que no piensan ni reflexionan. (Eliot, 1976: 122).

¿Se podría pensar entonces que los egipcios estaban en contra de la escritura? No considero que esa sea la intención del relato recogido por Herodoto. Más me parece una advertencia del peligro que implica sustituir el pensamiento propio y la reflexión sobre lo visto y oído por la palabra escrita que define la realidad y la petrifica. El peligro de convertirse en ‘idiotas’, palabra que significa etimológicamente ‘sin ideas’ o sea sujetos incapaces de pensar por si mismos. Una amenaza no menor desde la concepción de un pueblo que Herodoto presenta como “*grandes inventores capaces de calcular y concebir ideas más sabiamente que los griegos*” (Herodoto, 1949: 88).

Tuvieron que transcurrir varios siglos para que se asumiera que la realidad no se nos imponía sin más a nuestros ojos y oídos sino que era una construcción social instituida desde los grupos de poder. Así, explican Berger y Luckman, la realidad definida y legitimada por las autoridades de turno se vehiculiza a través de los procesos de socialización asegurando con ello el control de comportamiento social:

La realidad se define socialmente, pero las definiciones siempre se encarnan, vale decir, los individuos y grupos de individuos concretos sirven como definidores de realidad. (Berger y Luckman, 1997: 149).

Ese mundo simbólico definido e instituido por los ‘expertos’ da sentido y significado a la cotidianeidad, selecciona y clasifica los estímulos, con lo cual garantiza acciones –respuesta acorde a lo socialmente ‘aceptado’. Aceptar la definición de realidad impuesta por los que ‘ven y oyen correctamente’, provee seguridad y garantiza una inclusión que renuncia a la crítica, particularmente por la amenaza que implica intentar otros modos de interpretar lo visto y oído.

El conocimiento se objetiva socialmente como un cuerpo de verdades válidas en general acerca de la realidad por ello cualquier desviación radical que se aparte del orden institucional aparece como una desviación de la realidad, y puede llamársela depravación moral, enfermedad mental

o ignorancia a secas... atribuyéndosele un status cognoscitivo inferior... mecanismo que neutraliza otras definiciones alternativas de realidad. (Berger y Luckman, 1997: 89)

¿Es posible que las explicaciones de la cultura direccionen nuestros sentidos de la vista y el oído? Muchos serían los ejemplos que podríamos dar para sostener esa afirmación. Pero entre muchas escojo una por la materialidad que expresa, la que representa la historia del llamado Salvaje de Aveyron (Pinel, P.; Itard, J. 1978): los científicos que se ocuparon del niño criado lejos del mundo cultural conocido, estaban convencidos que era sordomudo, dado que no respondía a los estímulos visuales y auditivos. Sin embargo, impávido ante los ruidos ensordecedores que generaba el equipo de investigadores, se manifestaba alerta ante el leve crujido de una bellota. Conclusión, el niño de Aveyron era sordo a los ruidos de la cultura pero no así a los de la naturaleza de la cual había dependido su supervivencia.

Así podríamos pensar que la cultura nos hace, sino sordos y ciegos, hipoacúsicos y disminuidos visuales a todo aquello que no está reconocido como importante y valioso en el mundo que configura la ‘realidad’. De esta manera, dicen Berger y Luckman, se asegura (o al menos se intenta) la continuidad del orden social establecido y del poder que así lo constituyó. Del mismo modo que las explicaciones propenden a mantener las formas de organización social, la amenaza de sancionar los desvíos en los que pueden incurrir los que se obstinan en ver y oír por sus propios sentidos, disuade a muchos de intentar transgredir las ‘verdades por todos conocidas’.

Me parece oportuno recordar el mito maya que hace referencia a la creación de la humanidad. Nuevamente recurro al Prof. A. Eliot:

Los primeros hombres fueron esculpidos en madera y se les dio vida. Pero demostraron ser irreverentes con los dioses... de modo que decidieron destruirlos... El dios Hurakan lo intentó una vez más. Tomó maíz blanco y amarillo e hizo una pasta. Con ello modeló los hombres... para que no se asemejaran demasiado a los dioses, Hurakan formó con su aliento una nube sobre sus ojos y así redujo su visión para que nunca más pudieran ver demasiado. (Eliot, 1976: 85).

La misma idea se refleja en un mito mesopotámico en el que los dioses recurren a la arena para nublar la visión y disminuir la capacidad de oír.



“¿Identidad?”, acrílico
Ricardo Arcuri

El cristianismo no fue ajeno a esta concepción. El Génesis registra el diálogo entre la serpiente y la mujer en referencia a la prohibición de Dios:

La serpiente dijo a la mujer:

¿Cómo os ha dicho Dios que no comáis de ninguno de los árboles del jardín?

Respondió la mujer a la serpiente:

Podemos comer del fruto de los árboles del jardín. Mas del fruto del árbol que está en el medio del jardín, ha dicho Dios: No comáis del él ni lo toquéis, so pena de muerte”.

Replicó la serpiente a la mujer:

De ninguna manera moriréis. Es que Dios sabe muy bien que el día que comáis de él se os abrirán los ojos y seréis como dioses.

Como viese la mujer que el árbol era bueno para comer, apetecible a la vista y excelente para lograr sabiduría, tomó de su fruto y comió. Después dio también a su marido, que igualmente comió. Entonces se les abrieron a ambos los ojos... (Antiguo Testamento. Génesis, 2006:16).

Todos sabemos como terminó ese desacato a la autoridad: ambos son expulsados del jardín del Edén

Tres culturas diferentes. Tres relatos similares. El poder custodia el conocimiento nublando los sentidos y castigando a los transgresores.

Investigar: la dificultad y el riesgo de recuperar los sentidos

Tanto desde los mitos como desde la teoría, nos es posible advertir que nuestra intención de interpretar la realidad en la que estamos inmersos, implica afrontar al menos dos dificultades: limpiar nuestros ojos y oídos del ‘humo y la arena’ que implican las explicaciones instituidas de la realidad y afrontar el miedo de transgredir el mandato de cuestionar lo ‘por todos sabido’, la inseguridad que genera dudar de lo que no se permite dudar.

Pero no son estos los únicos obstáculos: conocer implica además un gran esfuerzo de nuestra parte. Esto se vislumbra en un mito nórdico. Odín, obtiene el poder luego de vencer a sus oponentes. Rey de todos los dioses por la fuerza recurre al Gigante

Mimir para que le otorgue el conocimiento que le permita mantener la posición lograda. Mimir, representado por una cabeza parlante le pregunta que está dispuesto a dar a cambio. Odín ofrece oro, armas, animales. Pero Mimir los rechaza y le pide que le entregue un ojo, por que el conocimiento debe implicarle una entrega personal. Odín no lo duda y por ello ese dios tuerto reina con sabiduría en el Valhala, sabiduría que le ha costado ‘un ojo de la cara’.

Construir conocimiento es un gran esfuerzo: rastrear el estado del arte, bucear en las fuentes, triangular los datos obtenidos, revisar los presupuestos, en definitiva, soportar el ‘síndrome de abstinencia’ que implica suspender las explicaciones de la cultura y afrontar el peligro de atreverse a esbozar interpretaciones no canónicas.

Construir conocimiento implica aspirar a generar una comprensión más profunda, que en el caso de la enseñanza como actividad práctica, propicie una intervención más adecuada. En ese marco es necesario reconocer el problema que configura la implicación afectiva.

Las ciencias sociales han tenido en su seno una larga discusión –inacabada– acerca del problema de la objetividad... la asepsia afectiva es una ilusión, una aspiración engañosa que ve en el compromiso emocional una amenaza contra la

percepción de la “verdad”... la cuestión no es reprimir la implicación afectiva sino la de su utilización instrumental. (Fernández, L.1998: 33).

La autora citada nos impele a aprender a manejar la implicación, a reconocer nuestros presupuestos e inclinaciones a fin de que no distorsionen nuestra comprensión llevándonos a conclusiones apresuradas. El manejo de la implicación es factible contrastando diversas fuentes y si es posible intercambiando ideas e interpretaciones con colegas, lo cual operará como

Un medio de control y discriminación para asegurar que los contenidos personales “puestos” en el material no confundan nuestro análisis... y distorsionen nuestra comprensión de los hechos... (Fernández, L.1998: 34).

Me parece oportuno recordar aquí, y a propósito de lo antedicho, el relato de Herodoto en referencia a la suerte del rey Creso:

Encargó Creso que preguntasen a los oráculos si emprendería la guerra contra los persas... los oráculos convinieron en una misma respuesta, prediciendo a Creso que si emprendía la guerra contra los persas destruiría un gran imperio... (Herodoto, 1949: 29).

En las páginas siguiente Herodoto cuenta como Creso es vencido y tomado prisionero por Ciro que, a pesar de todo, le perdona la vida y lo mantiene a su lado. Creso le pide autorización para enviar mensajeros a Delfos a:

Que preguntasen a Apolo si no se avergonzaba de haberle incitado con sus oráculos a la guerra contra los persas dándole a entender que pondría fin al imperio de Ciro... la pitia le respondió que se le predijo que si hacía la guerra contra los persas destruiría un gran imperio. Ante tal respuesta si había de resolverse sabiamente, debía preguntar de cual de los dos imperios se trataba. Si el suyo o el de Ciro. Si no comprendió la respuestas ni quiso volver a preguntar, échese la culpa a si mismo. (Herodoto, 1949: 39).

El error de Creso es su responsabilidad. Su deseo de dominio (su implicación) lo lleva a comprender mal. Para que el asunto se “resolviese sabiamente” debería haber vuelto a preguntar y no dar por supuesto aquello que quería escuchar.

Pero no solo la palabra puede llevarnos a una comprensión errónea. La visión es igual de engañosa si no la contrastamos como otra fuente de

datos. Nuevamente la implicación puede jugar-nos una mala pasada. El octavo libro de historia de Herodoto nos provee de otro ejemplo por demás ilustrativo. En las vísperas de la batalla de las Termópilas, Jerjes, el rey de los persas envía a espiar a los espartanos. El informe que recibe lo mueve al desprecio por sus oponentes ya que sus espías le informan que los soldados de Leónidas estaban ocupados “*peinándose la cabellera*”. Ese comportamiento, a su juicio afeminado y absurdo, augura que la sola visión de su ejército los haría huir cobardemente. Pero un griego que se halla en su campamento le advierte:

Óyeme... lo visto no es motivo de risa... esos hombres han venido a combatir y para ello se preparan pues tienen esta usanza: siempre que se disponen a arriesgar la vida se peinan la cabellera. (Herodoto, 1949: 443).

Lo que estoy tratando de decir, es que aún cuando afirmamos estar decididos a oír y ver la ‘realidad’ debemos custodiar nuestra implicación con datos obtenidos de otras fuentes de información, lo que en el campo metodológico se denomina triangular la información.

Y los datos deben ser interpretados, tal como debían serlo los mensajes que los dioses griegos enviaban a los humanos a través de su mensajero, el dios Hermes. Por ello, en reconocimiento de lo antedicho se bautizó como hermenéutica la actividad interpretativa

Cuando los antiguos querían representar la capacidad de reflexionar y discernir problemas muy difíciles, no recurrían a dioses u hombres con los ojos muy abiertos, sino por el contrario, a personajes con la visión vedada. Tal el caso de la representación de la Justicia (Temis) que tiene los ojos vendados o de la ceguera de Tiresias, el sabio griego por antonomasia al que consultan dioses y hombres. Esa ceguera intenta expresar la necesidad de no dejarse influir por los sentidos que pueden advenir en engañosos sino reflexionamos detenidamente sobre ellos. Alude a un pensar que se sustenta en los datos, pero que a la vez toma cierta distancia con el propósito justamente de manejar la implicación personal que puede distorsionar nuestra comprensión profunda.

La recuperación de los sentidos y del coraje de afrontar el riesgo de ver y oír por nosotros mismos habilita la capacidad de problematizar tanto lo ‘aceptado’ como lo ‘ignorado’ en nuestra cotidianeidad.

Atiborrados de respuestas nos cuesta generar preguntas verdaderas. En el marco de la cultura en el que somos socializados vemos y oímos lo que nos está habilitado registrar.

Lo visto y oído siempre tiene explicación. Y lo que tiene explicación no genera curiosidad.

Un mito australiano ejemplifica la preocupación que genera la curiosidad al poder establecido. En una asamblea los dioses deliberan en referencia a las características que debería tener la criatura humana y acuerdan en afirmar que:

Es bueno que las criaturas tengan entendimiento para honrar a los dioses y cumplir sus designios... pero no es bueno que tengan curiosidad... por que la curiosidad es duda de lo dicho y hecho por los dioses... la curiosidad los llevará a la desobediencia y volverá a reinar el caos... (Armstrong, 2005: 97).

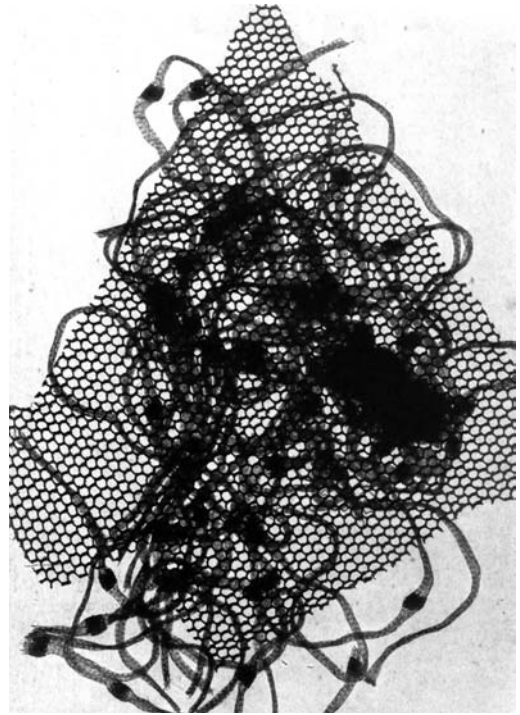
Sólo la curiosidad genuina nos impele a investigar, a indagar en la búsqueda de un saber que nos permita comprender más profundamente y oriente nuestra acción de un modo más pertinente. A criterio personal, el principal problema en el ámbito de la investigación no está en la cuestión metodológica, sino en la definición del problema.

¿Qué problemas se configuran en el ámbito educativo que ameriten ser investigados? O dicho de otro modo ¿qué registran nuestros sentidos, qué vemos y oímos que nos mueva a indagar? Me preocupa cuando vemos y oímos lo ya visto y oído, y por ende explicado.

El desafío implica interrogarnos en referencia a que somos capaces de ver, oír e interrogar acicateados por una curiosidad genuina y por un compromiso ideológico que no acepta la naturalización del fracaso escolar, la repitencia y la exclusión de los alumnos de los sectores más vulnerables.

Me pregunto entonces si somos capaces de ver y oír que la escuela obligatoria se extiende pero no el conocimiento; que es mayor el número de ingresantes a las universidades pero aumenta el desgranamiento y el fracaso; que aumentan las investigaciones en el campo educativo pero no impacta en la mejora de los aprendizajes; que crecen las publicaciones especializadas, los congresos y jornadas pero no generan debates entre los participantes.

Y si somos capaces de verlo, ¿por qué no podemos modificarlo?



“Laberinto”, fotograma heliográfico
Ada Bernárdez

Pienso que cuando está visto y oído, y por ende explicado, tanto desde el material de divulgación como de producciones científicas, lo que debería ser una ayuda al pensamiento, aspira a ser respuesta. Y las respuestas son al final de los interrogantes.

La autoridad de los autores no debe inhibir nuestra autorización a interrogar la realidad. En su obra *Pedagogía de la Esperanza* Paulo Freire (1998) invitaba a abordar sus ideas como autores y no como lectores, a no asirnos de ellas como verdades reveladas sino como una provocación al pensamiento propio. Él, el gran maestro, predicaba con el ejemplo y cuestionaba sus propios escritos, reformulando ideas y conceptos, pero manteniendo la coherencia de sus principios éticos y políticos que lo impelían a trabajar en pos de una educación liberadora. Así criticó el concepto de concientización, que acuñara en sus primeros escritos, al considerar que implicaba un modo de imposición de las ideas. Y como su intención era ayudar a generar un pensamiento autónomo, no a replicar su pensamiento ni el de otros, construyó el concepto de concientización.

Entonces me pregunto: ¿cómo opera en nosotros el material producido? ¿Nos concientiza o nos concientiza? Cuando los textos nos concientizan y nos abrazamos a los problemas y las

explicaciones que nos dan los autores consagrados, nos aseguramos la tranquilidad de ir por los caminos señalados, pero, como nos recuerda Lidia Fernández (1998) renunciamos a la exploración, al pensamiento crítico y a la imaginación creadora.

La concienciación también se nutre de la lectura, pero a diferencia de la concientización, nutre sus interrogantes no sus respuestas. Y la interrogación nos conduce por un sendero riesgoso, por que la pregunta genuina, la que no fue aún formulada, al menos en voz alta, interpela las verdades, la realidad configurada y con ello cuestiona sin saberlo, las autoridades académicas o políticas o ambas a la vez, que la enunciaron.

Hay cuestiones y cuestionamientos que son política y académicamente incorrectos y solo algunos autores consagrados, con una larga trayectoria se atreven a enunciarlos, de incitar modos alternativos de explorar y de decir.

Iniciar una investigación circunscriptos a problemas ya enunciados, impelidos a transitar por los caminos señalados nos asegura encontrarnos con un conocimiento ya producido. Pero la seguridad es victimaria de la curiosidad, de la pasión que es capaz de desoír 'sabios consejos' acicateada por la necesidad de comprender lo que se le presenta contradictorio, incomprensible y en muchos casos incluso, inaceptable.

No importa cuantas explicaciones circulen, sigo tratando de comprender, por que me resulta inaceptable, que doce años de escuela no sean capaces de favorecer aprendizajes relevantes; que la formación de profesores no asegure la construcción de profesionales capaces de incidir en el proceso educativo de miles de jóvenes a los que la escuela representa casi su única posibilidad de generar un cambio sustancial en sus vidas; que las investigaciones educativas se concentren mas en los marcos explicativos, olvidando que la enseñanza es una praxis que pretende generar más oportunidades de aprender; que no seamos capaces de generar redes colaborativas para socializar nuestros éxitos y fracasos de manera genuina, etc.

El conocimiento producido y los modos de producir saber se pueden aprender, pero eso no garantiza 'per se' devenir en un investigador. Curiosidad, pasión y compromiso son a mi criterio las cualidades irrenunciables de un investigador.

Tenemos que ayudar a recuperar en nuestros alumnos la capacidad de ver y oír, el coraje de preguntar y preguntarse por tantas cuestio-

nes silenciadas y el valor de intentar caminos alternativos.

Tenemos que recordar, durante todo el proceso educativo, que estamos formando docentes, enseñantes, narradores de la cultura, no informantes de lo hecho y producido, de lo que está legitimado como valioso y digno de ser transmitido. Y en este proceso, que nos tiene como participantes responsables, es tan importante clarificar las definiciones como las imágenes que nos suscita la palabra educador.

Cuando intentamos recuperar las imágenes que la cultura construyó en referencia al maestro/ docente en general aparece la de una persona mayor que alumbra y guía por el camino a un joven.: un adulto que ya posee el saber con el que ilumina la senda que los jóvenes inexpertos deben recorrer. Una adultez que intenta expresar la serenidad de quien ya no esta expuesto a las tentaciones capaces de desviarlo del camino correcto. El saber que posee lo hace conocedor del camino y del destino al que el mismo conduce, por ello es guía y conductor de la juventud.

La imagen que seleccionaron los griegos para representar al maestro es muy diferente: el maestro griego por excelencia es el centauro Quirón. Un centauro, criatura mitad hombre mitad caballo. La racionalidad expresada en lo humano se complementa con la pasión y el vigor atribuida a su parte animal.



Centaurio en un vaso griego

Quirón educa a dioses y hombres por igual: Apolo, Hércules, Asclepio, Aquiles, Jasón son algunos de sus alumnos. De la multiplicidad de sus saberes se destaca la medicina. El mito dice que ese conocimiento, que trasmite a los humanos, nace del estudio de una herida que sufre y que no puede curar.

Imagen que me resuena poderosa por el lugar que le atribuye a la pasión en la persona del educador, pero además, por que destaca que el conocimiento que posee es producto de la investigación en referencia a su propia herida, una herida que lo acicatea para intentar construir un conocimiento capaz de aliviarla.

Pienso que en un educador apasionado el fracaso, la deserción, la repitencia con consecuencia de exclusión social, debe operar como una herida abierta capaz de impulsarnos a buscar modos más pertinentes para favorecer la construcción de sujetos críticos y autónomos aptos para la cooperación social como lo soñaba Piaget.

Un educador apasionado es necesariamente desde esta concepción un investigador apasionado. Y la pasión no solo se nutre del Eros, la fuerza vinculante sino también de la Ira, sentimiento que emerge de la indignación que produce la naturalización del sufrimiento y el abandono de los más débiles.

El mito del centauro Quirón nos invita a una reflexión final dado que es el único inmortal que renuncia a esa condición. Tal vez sea una forma de decirnos, que ningún maestro debe eternizarse, ni en presencia ni en la palabra escrita, que por el contrario, debe procurar formar sujetos críticos y autónomos capaces de elegir y transitar por nuevos caminos.

Post Scriptum

Cuando pienso la tarea de investigar, la pienso como una labor colectiva en la que tiene que primar el diálogo que, sustentado en una preparación científica, favorezca la emergencia de la creatividad, no que la obstruya. Un diálogo que genere comprensión y recuerde que no es una actividad neutra sino eminentemente política.

El uso de historias y mitos favorece la implicación emocional y la comunicación en los grupos. El placer que generan los relatos sostiene el interés, provoca la curiosidad y favorece la emergencia de la imaginación que aspira a interpretar el mensaje acuñado por diferentes culturas y anudarlo a su cotidianeidad, con la intención de comprenderlo más profundamente.

En el diálogo que Paulo Freire mantuvo con misioneros que trabajaban en comunidades situadas en el Matto Grosso, el maestro brasileño planteaba que:

el uso de historias es sin lugar a dudas pedagógico. Es un camino de pedagogía y política. El problema

es saber a favor de quien va a usar uno el mito... difícilmente en esas historias se tendrá frases en torno a conceptos... en ellas no hay ningún juego conceptual. Lo que hay es el propio mundo... hay gente elitista e incompetente que piensa que en esas culturas no hay teoría. Esas culturas son eminentemente pedagógicas... (Freire, 2007:52)

El lenguaje eminentemente conceptual a fuerza de abstracción tiende alejarse en demasía de la realidad en la que estamos inmersos y con ello dificulta su abordaje y comprensión profunda.

El acompañamiento de nuestros alumnos en su iniciación a la docencia y la investigación implica esforzarnos en brindar oportunidades para un instituir un diálogo genuino posibilitado por un lenguaje compartido. Los mitos y relatos han dado prueba a través de milenios de su fuerza y potencialidad comunicativa. Tal vez sea momento de volver a contarlos, de socializar sus ancestrales imágenes en procura de abonar el desarrollo de la imaginación y la acción transformadora.

Al menos esa es la intención que me anima a recuperarlos desde el fondo de los tiempos.

Bibliografía

- ARMSTRONG, K. (2005). *Breve historia del mito*. Barcelona, Ediciones Salamandra.
- BERGER, P. y LUCKMAN, T. (1997). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- ELIOT, A. (1976). *Mitos*. Barcelona, Editorial Labor.
- FERNÁNDEZ, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas*. Buenos Aires, Paidós.
- FREIRE, P. (2007). *Pedagogía de la tolerancia*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- FREIRE, P. (1998). *Pedagogía de la esperanza*. México, Siglo XXI.
- HERÓDOTO. (1949). *Los nueve Libros de Historia*. Buenos Aires, Ed. Jackson.
- PINEL, P. e ITARD, J. (1978). *El salvaje del Aveyron: psiquiatría y pedagogía en el iluminismo tardío*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- VERNANT, J.P. (2002). *Entre mito y política*. México, Fondo de Cultura Económica.

Fecha de recepción: 10 de noviembre 2012
 Primera evaluación: 18 de noviembre 2012
 Segunda evaluación: 22 de noviembre 2012
 Fecha de aceptación: 22 de diciembre 2012