

Conferencia “Investigación educativa e innovación pedagógica”

Dra: Ana Maria Zoppi

UNaM - Misiones

Muchas gracias. Es realmente muy lindo estar acá. Esta es una institución muy acogedora, muy cálida para mí. Tengo ya muy buenas amigas con las cuales puedo interactuar, y enriquecerme cada vez que vengo, así que les agradezco sinceramente que, en esta ocasión, me den la oportunidad de “poner sobre la mesa” algunas ideas para pensar y discutir.

La otra cuestión a plantear, aparte de mi agradecimiento, a modo de introducción, es señalar desde donde hablo, quien soy, cual es mi posicionamiento para , desde allí, sostener determinadas ideas que son las que voy a poner a consideración. Yo me siento, creo que soy, me asumo, como “pedagoga”. Mi formación de grado fue licenciada en pedagogía y, si bien tuve la suerte de abrir mi horizonte de pensamientos con conocimientos de otras disciplinas, sigo siendo y sintiéndome “educadora”. Me gusta mucho, entonces, estar en un contexto de encuentro entre educadores, porque creo que lo que tengo para proponer tiene que ver con nuestro lugar de trabajadores en la educación, de productores de conocimientos en educación, de responsables de prácticas educativas que tienen un increíble compromiso ético, científico y político desde la educación. Estamos en educación , en instituciones educativas que, a veces tienen larga tradición para nosotros, (tradición que a veces nos pesa y siempre tenemos que re significar), pero que nos señala un espacio social a veces reconocido, a veces denostado y, en este momento, con mucha dificultad para reinstalarse a la luz de los desafíos de este tiempo. De modo que pretendo que mi diálogo con ustedes sea un dialogo que surge desde mi preocupación o mis preocupaciones como educadora.

. Me voy a referir ahora a la temática planteada, que es “la investigación y la innovación pedagógica”. Cuando reflexionaba sobre esta cuestión, me preguntaba por la relación entre ambos conceptos, porque podemos plantearlos como una disyunción o podemos plantearlos desde otro tipo de relación.

En el mundo académico, al que también pertenezco, pero donde no estoy en este momento posicionándome, los consideramos disyuntivamente. O sea, por razones frente a las cuales hoy podríamos tener otras miradas, la organización académica nos lleva a separar la investigación de la extensión y del proceso estrictamente educacional. La innovación pedagógica quedaría dentro de la enseñanza. Es probable en este contexto que, con su autoridad desplegada desde el rigor administrativo de los “órdenes instituidos”, los investigadores se encarguen de decir que muchas prácticas educativas, son eso, prácticas educativas, innovaciones educativas, pero no pertenecen a un ámbito asimilable o articulable con la investigación. Se pondría mucho cuidado, todavía hoy, en dejar muy claras las barreras, los límites, las separaciones, las fronteras entre investigación, extensión y enseñanza.

No es ese mi interés ni mi posicionamiento histórico. Insisto en que soy muy crítica de las razones y consecuencias que, desde el punto de vista epistemológico,

están subyaciendo en esa disociación. Parece que en las universidades, todavía, no terminamos de asumir que el conocimiento se construye en el intercambio social. Si así fuera, por ejemplo, la enseñanza no debería estar tan lejos de la extensión. También parece que estamos, todavía, con dificultades para entender que el mismo proceso educativo, como práctica social, contiene en sí mismo conocimientos, desarrolla conocimientos, actúa desde conocimientos, que se deberían trabajar como investigación desde la educación. No son entonces cosas tan extrañas, ni tan disociadas, ni tan distantes, la investigación, la extensión y la enseñanza. Reitero que, desde esta perspectiva, no quiero seguir por ese camino.

En cambio, prefiero posicionarme en un análisis en el que podamos, si es posible, acercar la investigación y la innovación educativa. Ver si se pueden vincular, si podemos hacer que la investigación nos sirva para la enseñanza, para esa práctica que cotidianamente desarrollamos los educadores. También ver si la enseñanza hace y nos permite sentir que estamos trabajando con criterios científicos, como investigadores críticos, reflexivos, conscientes, productores de saberes en esa misma circunstancia en la que estamos junto a los participantes con los cuales desarrollamos una acción educativa. Reitero, entonces, mi preocupación es ver cuáles son las relaciones mutuas. Seguramente, van a poder analizar eso en los trabajos que aquí se están presentando. Los invito, entonces, a ver si, cuando se presenten investigaciones, éstas están pensando en su canalización en la enseñanza, y si cuando se presentan innovaciones, está reconocida para sus mismos actores la circunstancia, el hecho de que están investigando en educación y la consideración de qué tratamiento deberían dar a esa práctica innovadora para asumirla como investigación.

Para que veamos en qué medida esto está o no vinculado, creo que tenemos que ubicarnos en la historia de esta relación. Tenemos que ver si la investigación y la innovación en el campo educativo van de la mano, o si son dos caminos paralelos que no necesariamente se encuentran. Creo que deberíamos preguntarnos eso: si existe una relación, si la investigación nos ayuda, nos da recursos, nos permite la enseñanza y viceversa, si trabajar en la enseñanza, nos permite sentir... sentirnos investigadores. Creo que todavía, lamentablemente, nuestra respuesta será el reconocimiento de una relación o vinculación muy pobre. Personalmente sostengo que ambas cosas, en su todavía actual situación de disociación, nos están empobreciendo seriamente y nos han planteado dificultades en el camino de hacer mejores prácticas educativas, que es lo que finalmente nos interesa como profesionales y como sociedad.

La historia de la investigación educativa no va de la mano del trabajo de los profesores, necesariamente. Esta situación de extranjería entre ambos campos es antigua. Si revisáramos cómo eran las investigaciones en el siglo XX, veremos que, en su forma canónica, se acercaban mucho, desde el positivismo dominante, a reproducir los modos de trabajo de las ciencias de la naturaleza. Las investigaciones se acercaban a modalidades cuasi experimentales, de laboratorio, en la especial preocupación por validar metodologías, de encontrar, por ejemplo, que el método X, una vez que se aplicaba en un grupo, demostraba la superioridad de los aprendizajes logrados en relación con un grupo en el que no se hubiera aplicado esa metodología.

Esa perspectiva es muy difícil de sostener en la actualidad. Además de no ser pertinente desde una cuestión epistemológica, centrada en el tipo de saberes y de circunstancias de producción de conocimientos en las cuales estamos involucrados. No se trata de buscar universales que garanticen la legitimidad, el valor "científico" de una

metodología, desde supuestos o “leyes universales” que garanticen el comportamiento de lo social.

Todos los educadores sabemos que un criterio claro de la calidad de la educación, hoy, ya lejos de miradas tan fuertemente positivistas, es precisamente la adecuación situacional, la pertinencia histórica y contextual, el valor del proceso y del proyecto en su circunstancia, en su lugar, en ese encuentro con las personas involucradas. Entonces, esa modalidad clásica de trabajo, ya no nos resulta útil. Son investigaciones que todavía se piensan en términos que yo caracterizaría como investigaciones “sobre la educación”, generalmente planteadas en términos de macro sociales. Eso todavía está vigente y existen trabajos que nos permiten obtener conocimientos importantes. Por ejemplo, si pretendemos hacer una suerte de estudio censal de la docencia, se puede trabajar con un cuestionario, (de hecho, se ha hecho y se hace esto muchas veces. Tenemos trabajos de alcance nacional, en los cuales encontramos desde el uso de cuestionarios auto administrados para los docentes, por ejemplo, una cantidad de información que se procesa estadísticamente para saber, bueno... cuántos somos, quienes estamos casados, cuántas horas por día trabajamos, cuántas horas leemos, etc. Así podemos saber muchas cosas sobre nosotros y esto, no cabe duda, es útil para la formulación de políticas educativas. Ahora bien, esa investigación ¿nos sirve para mejorar la enseñanza? Por ejemplo, saber que el 60 % de los profesores de establecimientos de nivel medio son homofóbicos ¿hace que cambien su manera de relacionarse en el curso? Evidentemente la investigación sirve para saber y para adoptar decisiones a nivel macro social, para conocernos, bienvenido sea ese saber. Pero...

Lo que quiero decir es que ese tipo de investigación, no nos sirve para producir innovación educativa.

Veamos, entonces, perspectivas más contemporáneas, más alejadas de esas miradas positivistas o neopositivistas todavía fuertemente vigentes. Hemos tenido la suerte, en el campo de las ciencias sociales, de nacer a la historia del conocimiento, como ciencias en condiciones de sostener y discutir su legitimidad, en la segunda mitad del siglo XX. Independientemente de algunos antecedentes que debemos reconocer antes de los años veinte o treinta, en los lapsos inter guerras, las ciencias sociales debatieron fuertemente los supuestos del paradigma racionalista, de la perspectiva empírico analítica y se constituyeron como tales desde otro paradigma, el de la mirada interpretativa, hermenéutica, que permite otro tipo de intención, no “saber” desde la teoría para aplicar, explicar o predecir, sino “saber para comprender”, para mejorar los modos de comunicación y de relacionamiento entre las personas, con diferencias, desde diversidades culturales, étnicas, sociales, etc. Esa investigación, esas investigaciones que ahora están teniendo, por suerte, mucha más vigencia, solemos verlas en educación como aportes de ciencias como la antropología de la educación, por ejemplo. Nuevamente digo frente a ellas: “bienvenidas!”, nos hacen bien, nos permiten conocernos, nos permiten reconocer cuán cruzada esta nuestra mirada por cuestiones ideológicas, por relaciones de poder, por vínculos de discriminación, por posicionamientos de clases, etc. Pero... lamentablemente debo decirlo, me parece que todavía no nos están sirviendo para enseñar. Algunas, por suerte, tienen carácter más participativo, involucran a los docentes, permiten que estos tomen conciencia de su propia situación, de sus condicionamientos, de las razones que se entrecruzan en las cosas que hacemos como prácticas, pero siguen siendo miradas “sobre la educación”, sobre esos “otros” en qué quedamos convertidos los docentes. Digo esto porque conozco de cerca, y con mucho dolor, situaciones de colegas,

investigadores de distintos ámbitos, de distintas universidades, que trabajan con los docentes, hacen entrevistas, pretenden conocerlos, obtienen de ellos todo lo que el docente tiene... bueno... con buena disposición para ofrecer, pero luego, las categorías con las cuales analizamos eso que los docentes están haciendo, viviendo, pensando, etc., se nos alejan tanto de lo que ellos mismos pueden estar entendiendo que, a veces, ni siquiera se puede volver al mismo campo empírico con los trabajos o los resultados de la investigación, porque hay tanta distancia, tanto extrañamiento, que los mismos maestros o profesores pueden decir ...” y yo que tengo que ver con eso”.

Entonces me parece que, en el campo educativo, (no estoy hablando de otras ciencias, estoy hablando de la educación y estoy preocupada por el trabajo científico en educación) deberían ser ya serias, pero serias las advertencias de que, si bien todo saber producido por las otras ciencias que nos ayudan a pensar y a conocer la educación son bienvenidos, de todas maneras, hay un espacio vacío, hay una vacancia que no estamos cubriendo.

Claramente ésta es producir conocimiento científico, no *sobre* la educación, sino *en* la educación.

Este es un concepto que quiero enfatizar. Me parece que, en este momento de la historia, tenemos que tomar, seriamente, el compromiso que nos involucra por estar aquí y ahora, por querer nuestras profesiones, por querer ser trabajadores consientes, en una sociedad que nos está ofreciendo oportunidades para eso. Pero que exige que ahora miremos seriamente que es “producir saber, *en* educación, *desde* la educación y *para* la educación.” ¿Qué tipo de saber? Saber sociológico?, saber psicológico? Saber antropológico?

No, señores: saber pedagógico. Tenemos que asumir esto, después de pasar una historia que nos limitó y no nos incentivó en nuestra misma producción, haciéndonos creer que las ciencias, otras, de la educación, nos iban a ayudar a resolver los problemas de la educación. Creo que está llegando el momento de aceptar y asumir que nos dan muchos recursos para pensar la situación social, psicológica, política, etc., en la que estamos involucrados, pero... la práctica que debemos desarrollar debería estar más conscientemente iluminada por una comprensión más clara de cuáles son las teorías que estamos poniendo en juego al desarrollar esas prácticas, y que no necesariamente tienen que ser teorías psicológicas o sociológicas trasplantadas acríticamente.

Nuestra teoría es, también, teoría pedagógica. Es esa teoría pedagógica la que deberíamos re-co-no-cer en nuestro pensamiento, porque la tenemos, pero no la reconocemos y se nos ha enseñado a desvalorizarla. Cuando preguntamos cuales son las razones de una práctica, los docentes sabemos por qué hacemos lo que hacemos, pero no bien enunciamos la argumentación, empezamos a temblar, porque nos parece que debe haber teoría en algún otro lugar producida, no se sabe dónde, que seguramente desbaratará nuestros supuestos. Yo no quiero con esto decir que nuestros supuestos no deban ser desbaratados. Sí quiero decir que los tenemos que poder desbaratar nosotros, desde nuestra propia conciencia crítica, acerca de los saberes que están involucrados en lo que hacemos, su posibilidad de estar distorsionados ideológicamente, lo que está jugándose desde los valores y desde la ética, lo que está subyaciendo como concepción de las ciencias, lo que se está desarrollando pedagógicamente, pero desde nosotros. Vuelvo a hablar de este vacío.

Si quisiéramos volver a la relación entre investigación e innovación, entonces diríamos que, epistemológicamente, tenemos todo lo que se necesita para que ese espacio sea productor de saberes científicos. Porque tenemos un campo empírico de prácticas, que tienen que ser nuestro objeto de análisis y de consideración, y tenemos un mundo de ideas, de supuestos, de criterios, de principios que están subyaciendo, que están nutriendo, que están detrás de esa práctica y que son nuestra teoría, teoría que nosotros debemos reconocer y discutir.

Y si juntamos ese espacio empírico y ese espacio teórico, estaríamos en el campo de las ciencias. La ciencia es saber que se contrasta empíricamente, es saber que surge de experiencias que efectivamente puedan reconocerse como existentes, como reconocibles, como válidas desde los criterios de validación que sea. Entonces, no nos falta nada, sólo recortar nuestro espacio y hacernos cargo de que lo que tenemos que generar es investigación, reitero, *en educación, desde la educación, para la educación*. Y quizás reencontrar nuestra propia ciencia perdida en algún arcón, reencontrar la pedagogía como campo científico de conocimiento. Es un desafío grande, y a veces siento que está tan poco generalizado como expresión de deseos, como planteamiento de políticas, que me siento un poco sola cuando enuncio estas cuestiones. Pero creo que no estoy sola, esto no lo estoy inventando, hay miradas desde perspectivas y de teorías pedagógicas alternativas, que están siendo más reconocidas y más vigentes para nosotros, que nos iluminan claramente sobre esta cuestión.

En este sentido yo quiero recordar y voy a traer a consideración aquí para acompañarme, la producción de un pedagogo poco conocido entre nosotros. Me estoy refiriendo a Lawrence Stenhouse, un inglés que, cuando yo estudiaba allá a fines de la década del 60, pudimos conocer a través de un excelente profesor que tuve en el campo de lo curricular, el profesor Pedro Lafourcade. Stenhouse no estaba traducido en ese momento, pero nosotros sabíamos de su pensamiento, a través de su compromiso como docente que nos traía esos otros aires del mundo. A raíz de ese conocimiento, pudimos empezar a pensar, por ejemplo, que un currículo es una hipótesis de trabajo, que se desarrolla y se valida en la práctica. Pero para esa validación en la práctica estamos posicionándonos en un acto de conocimiento científico, desde algunos principios de acción que habremos podido formular antes, como teoría pedagógica que ilumina esas prácticas. Esa perspectiva de Stenhouse, dictadura mediante, no llegó a generalizarse entre nosotros, lamentablemente. Este autor dejó toda una escuela, la escuela inglesa en la teoría del currículum, de la que forman parte Mc Donald, Mac Taggart, Carr, Kemmis, entre otros, conocidos pedagogos en los cuales sustentamos bastante nuestro pensamiento. Estos autores tenían esa concepción de currículum, de reforma educativa, de innovación, de investigación. La perspectiva que desarrollan, por ejemplo, en Teoría Crítica de la Enseñanza, Carr y Kemmis, es una perspectiva en la que se presentan como caras indisociables de una misma moneda, el desarrollo profesional docente, que se va logrando por la incorporación de la investigación educativa como práctica, en el mismo docente. No estoy hablando de otro, sino del profesor como investigador del currículum. Para no tratar lo pedagógico como algo inerte, que se tiene que desarrollar idéntico a sí mismo en todas las circunstancias sino, precisamente, para poner su creatividad y su compromiso de saber y de hacer mejor en el desarrollo curricular, que será una resultante de esos mismos procesos. A ver si lo aclaramos: no se trata de establecer un diseño curricular a nivel central, bajado con mirada técnica y decir “se debe hacer así porque así está fundamentado”. El docente, en esa representación,

directamente no existe. Tiene que ponerse en la cabeza conocimientos ajenos y tiene que actuar como alguien que tiene que incorporar una partitura que no posee. Creo que esa es la perspectiva que impuso la modernización educativa en la Argentina y en gran cantidad de países, precisamente, porque era la que servía, también, para una descalificación de la capacidad intelectual del docente, en el contexto de políticas neoliberales de ajuste y reducción de los compromisos del estado con la educación pública. Nada de esto es políticamente ingenuo, pero se impuso. Entonces, esta mirada que considera como dimensiones del mismo proceso la investigación, la innovación, el desarrollo curricular, la reforma educativa y el desarrollo profesional docente, no fue suficientemente conocida por nosotros.

Parte de la obra de Stenhouse se compiló en un libro, cuya traducción llegó a la Argentina de la mano de Morata, en el año 1987. Es una compilación de textos de conferencias, de charlas, que había dado en distintas circunstancias. El título que le pusieron sus compiladores es "La investigación como base de la enseñanza". Reitero "La investigación como base de la enseñanza". Aquí no hay investigación por un lado e innovación por otro. La base científica de la enseñanza es la investigación en manos del profesor. Interesante, no? Creo que, si bien muchas veces hemos recitado a Stenhouse en nuestras clases, seguimos sin pensar ni trabajar en esta perspectiva de curriculum, seguramente, porque hay otros intereses en la sociedad que instalan otras miradas.

Me gustaría citar algunos párrafos de Stenhouse para poner un poco más de contenido a esta perspectiva:

Fíjense, por ejemplo, cómo trabaja un docente en investigación. Dice en una oración: "...el profesor, a través de un arte consciente, es capaz de utilizarse a sí mismo como instrumento de su investigación." No habla de técnica, sino de arte. Pone una dimensión creativa al trabajo que hacemos los educadores en cada práctica. Aquí no tenemos, epistemológicamente, disociación de sujeto y objeto. Somos una sola cosa. Eso es "utilizarse a sí mismo como instrumento de investigación". Es concientizándonos, poniendo distanciamiento para poder entender nuestras propias limitaciones y obstáculos epistemológicos, que podemos entendernos mejor. Dice Stenhouse que "la educación solo se va a mejorar, cuando los docentes podamos comprendernos a nosotros mismos y a la escuela, mejor". Reitero: qué es lo que tenemos que hacer, según esta perspectiva: ¿aplicar otro tipo de metodologías? ¿Traer cuestionarios? ¿Traer guías de observación? No sólo eso, sino "utilizarnos a nosotros mismos como instrumento de investigación."

Otra idea de Stenhouse: "Un profesor establece la base de su capacidad de investigación mediante el desarrollo de estrategias de auto observación". Tiene que ver con lo anterior, pero fíjense qué interesante. Tenemos que ver cuáles son los criterios epistemológicos como para fundar nuestros saberes necesarios. Un investigador de otro campo diría, inmediatamente, que ese trabajo auto reflexivo, en el que nos usamos a nosotros mismos como instrumento de acción, de reflexión, de investigación, es "sub-je-ti-vo". Ya no puede ser reconocido dentro de los parámetros de la ciencia, le falta "ob-je-ti-vi-dad". Bueno, ya sabemos que, en las ciencias sociales, hemos podido discutir mucho estos conceptos de objetividad y que hoy, por suerte, de manera cada vez más generalizada, estamos reconociendo que la objetividad es un valor, pero tampoco es algo que pueda existir tan cabalmente. La buscamos como pretensión pero no existe. Nadie, aún el investigador más objetivista, puede despojarse de su subjetividad.

Veamos que dice Stenhouse de esta cuestión. “Según mi experiencia, la dedicación de los investigadores profesionales a sus teorías, es una fuente más grave de parcialidad que la dedicación de los profesores a sus prácticas”.

También acepto esta idea. Me parece que en todo caso, también estamos tan involucrados subjetivamente con los saberes que nos parecen válidos, estamos tan atados a determinadas teorías que, a lo mejor, tampoco tenemos tanta objetividad por más que recitemos teorías. A veces, y recordemos a Bachelard, precisamente los saberes que ya tenemos, son los obstáculos que nos impiden conocer. Volvamos a Stenhouse, todavía tenemos algunos minutos. Que es para él investigación en educación. “Es la realizada dentro del proyecto educativo, Investigación realizada dentro del proyecto educativo y enriquecedora de la empresa educativa”.

La investigación y la acción van juntas. Y la acción pretende la mejora de la práctica. No vamos a investigar para ver, como a veces pretendemos, todos los errores que estamos cometiendo. Es proponernos un mejor curso de acción y tratar de mirarlo con perspectivas críticas y conscientes de los saberes, aceptables o distorsionados, que están involucrados en ese proceso, antes y después, en la medida en que lo miremos investigativamente.

Sigue diciendo Stenhouse: “La clave de este planteamiento consiste en la aplicación de investigación a la educación, recurriendo al juicio del profesor. Lo que se afirma es que la mejora de la enseñanza se basa en el desarrollo del arte del profesor y no en la adopción por su parte, de unos procedimientos uniformes escogidos entre alternativas en competencia.” Me parece que la expresión es suficientemente clara.

Bueno, no quiero abundar más. Estoy señalando que hay perspectivas, en teoría pedagógica, que nos ayudan a no seguir trabajando en una disociación que siga poniendo barreras a lo que deberían ser los necesarios encuentros entre la investigación y la innovación educativa. Que esto trae de la mano un nuevo actor en este escenario. Ya no se trata de otro investigador, de un investigador externo. Nosotros mismos nos podemos acompañar y acompañarnos, como otros “amigos críticos”, dicen los autores de esta perspectiva. Pero hay un protagonista ineludible. El saber que tiene que cambiar para que cambie la educación (discúlpeme la expresión), es el que está “en la cabeza” del profesor. Y a nadie se le cambia la cabeza desde afuera (Aplausos y risas). No tenemos que dejar que nos sigan pretendiendo cambiar la cabeza desde afuera. Tenemos que poner nuestra cabeza, que tiene ineludible intelectualidad, que tiene saberes, que tiene principios, que tiene valores, y desde nosotros ser, si, jueces implacables de nosotros mismos. Pero nosotros, jueces de nosotros mismos.

Para terminar quiero compartir con ustedes un texto que, hablando de estas cuestiones, elaboró un colega, un profesor que llegó a ser director de un Instituto Superior de Formación Docente de Jujuy. Mi colega, también jubilado ahora, se llama José Alberto Ramos. Compartiendo una vez un panel, elaboró este texto que me parece realmente valioso. Se pregunta: ¿Quién investiga? Estoy hablando de investigación en educación. Dice este colega:” Hablar de quien investiga es afirmar que todos lo pueden hacer. O mejor dicho, que cualquiera lo puede hacer. Pero como dice un estudioso del psicoanálisis, no cualquiera es cualquiera. Quien investiga? El que tiene deseo por conocer, el que experimenta curiosidad. Quien puede observar y

analizar la realidad sin prejuizar de antemano, quien desea que algo cambie y, desde su lugar, promueve ese cambio. Quien rompe los sentidos comunes de la rutina de la vida cotidiana., Quien genera conocimientos relacionando lo heterogéneo y lo diverso. Quien corre el riesgo de involucrarse con lo investigado, y sin embargo, lo hace. Quien puede escuchar al otro, y no lo subestima. Quien comparte un colectivo trabajo en equipo, respetando individualidades. Quién, desde la tolerancia por las diferencias, aprende del otro. Quien retoma todo lo hasta aquí construido, y lo perfecciona, pero no lo desestima. Quien se recupera y recupera el ser humano como sujeto protagonista. Quien se considera parte de un conjunto social y puede producir nuevos sentidos con otros sujetos. Quien concibe al hombre como capaz de construir la historia a pesar de los límites y condiciones de nuestra época. Investiga quien es capaz de desafiar las formas estáticas y rígidas de analizar y explicar los fenómenos humanos. Quien es capaz de arribar a conclusiones provisorias, y no se rigidiza en posicionamientos inexorables. En definitiva, investiga quien tiene deseos de que solidariamente se construya algo nuevo. Quien tiene deseos, pulsiones de vida, quien ama la vida, en definitiva: cualquiera, pero, ya se dijo al principio, no cualquiera es cualquiera.”

Muchos recorreremos este camino con diferencias varias. Con más o menos compromiso, pero todo aquel que lo comenzó, no lo deja jamás.

Muchas Gracias.

Ana María Zoppi

Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste.

Resistencia (Chaco)

Agosto 02 de 2012