

REVISTA

Entremados

Año 4 Número 4 - 2017
ISSN en línea: 2422-6459

EDUCACIÓN Y SOCIEDAD



REVISTA



EDUCACIÓN Y SOCIEDAD



GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales); Centro de Investigaciones multidisciplinares en Educación- Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

REVISTA



EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

Revista Entramados Educación y Sociedad

Instituciones:

Facultad de Post grados y Educación Continuada Universidad La Gran Colombia
GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales); Centro de Investigaciones multidisciplinares en Educación -
Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Autoridades Universidad La Gran Colombia

Presidente Universidad La Gran Colombia José Galat Noumer, Universidad La Gran Colombia
Rector UGC Santiago José Castro Agudelo, Universidad La Gran Colombia
Vicerrector Académico UGC Rodrigo Lupercio Riaño Pineda, Universidad La Gran Colombia
Director de Investigaciones UGC Alejandro Montes Briceño, Universidad La Gran Colombia
Directora de Postgrados UGC Ana Cecilia Osorio Cardona, Universidad La Gran Colombia
Coordinadora Maestría Educación UGC Gloria Patricia Rodríguez Quinteros, Universidad La Gran Colombia

Autoridades de la Facultad de Humanidades, UNMdP

Decana: Dra. María del Carmen Coira
Vicedecana: Lic. Silvia Sleimen
Secretario Académico: Mag. Juan Ferguson
Secretaria de Investigación y Posgrado: Dra. Marta Arana
Secretario de Extensión: Prof. Pablo Coronel
Secretario de Coordinación: Mag. Gerardo Portela
Coordinadora Área Posgrado: Dra. Mónica Marinone

AÑO 4 - NO. 4
noviembre - 2017

ISSN en línea: 2422-6459

Dirección:

Funes 3330, Nivel +6, 7600, Mar del Plata, Argentina

LA REVISTA ENTRAMADOS es una publicación periódica. En ella se promueve la difusión de investigaciones en el campo de la educación y la sociedad. Publica trabajos de investigación inéditos, reseñas bibliográficas, entrevistas, noticias científicas de interés. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin otra restricción que la evaluación positiva de los referatos externos.

Artista, Imagen Portada e interiores: Andrea Brunotti, marplatense, nacida en 1976. Profesora superior de artes visuales en pintura y grabado, egresada de la ESAV M. Malharro. Entre 1999 y 2006 vive en Mallorca, España. Se desempeña como docente en ESAV M. Malharro, Escuela de Cerámica y Polivalente de arte de Mar del Plata. Participa en salones y exposiciones a nivel provincial y nacional desde 1998 a la fecha. andreapintura.blogspot.com

Diseño y Diagramación: Fernando Octavio Peña

LA REVISTA ENTRAMADOS no hace necesariamente suyas las opiniones y criterios expresados por los autores de los artículos.

Editian:

Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC). Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata.

La realización de actividades conjuntas entre la Universidad Nacional de Mar del Plata y la Universidad de La Gran Colombia se ha venido afianzando en los últimos años con la firma de convenios y la realización de actividades específicas. El proyecto de esta Revista va en la línea de seguir consolidando ese trabajo.

Entramados, Revista de Educación y Sociedad, surge entonces como hito de fraternización entre ambas instituciones, con vocación de profundizar la filiación y potenciar el crecimiento de los sujetos y las organizaciones participantes. Promueve, en este sentido, el diálogo abierto, sensible y receptivo entre comunidades, apostando por la mutua afección y la implicación recíproca. La Revista se propone además dar relieve a tramas discursivas múltiples y complejas que apuesten a la ampliación de las geografías y los territorios, que desafíen los relatos canonizados y lineales que niegan el conflicto, la ambigüedad y las discontinuidades propias de los decires y las acciones humanas. Entramados muestra la disposición hacia la recuperación de las urdimbres que nos constituyen, con sus multivocidades y polivalías, en pos de enaltecer la ineludible imbricación entre los conocimientos particulares de las prácticas académicas y aquellos íntimos de las experiencias y vivencias cotidianas que también nos constituyen.

Formato de la Revista: Electrónico, un número anual.

Directoras Asociadas: María Marta Yedaide (UNMDP) – Ana Cecilia Osorio Cardona (UGC)

Secretaría: Claudia de Laurentis (Universidad Nacional de Mar del Plata) –Gloria Patricia Rodríguez Quintero (UGC).

Diagramación Diseño Gráfico: Fernando Octavio Peña (UGC)

Comité Editorial:

Silvia Branda (Universidad Nacional de Mar del Plata)

Verónica Ojeda (Universidad Nacional de Mar del Plata)

Mercedes Del Pilar Rodríguez Camargo (Universidad La Gran Colombia)

Alejandro Montes Briceño (Universidad La Gran Colombia)

Comité de Redacción:

Graciela Flores (Universidad Nacional de Mar del Plata.)

Sebastián Trueba (Universidad Nacional de Mar del Plata)

Joseph Gabriel Tobón (Universidad La Gran Colombia)

Juan José Burgos (Universidad La Gran Colombia)

Comité de Referato Internacional:

Alfonsina Guardia (UNMdP)
Alicia Caporossi (Universidad Nacional de Rosario)
Alicia Villagra (Universidad Nacional de Tucumán)
Ana Cambours de Donini (Universidad Nacional de San Martín).
Ana Graviz (Sodertörns University, Estocolmo)
Antonio Medina Rivilla (UNED)
Carlos Calvo (Universidad de la Serena, Chile)
Cristina Nosei (Universidad Nacional de La Pampa)
Cristina Sarasa (Universidad Nacional de Mar del Plata)
Daniel Toscano López (Pontificia Universidad Católica de Chile)
Elisa Lucarelli (UBA)
Ernesto López Gómez (UNED)
Ivonne Bianco (Universidad Nacional de Tucumán)
José Joaquín Brunner (Universidad Diego Portales)
José Yuni (Universidad Nacional de Catamarca)
Liliana Sanjurjo (Universidad Nacional de Rosario)
Luis Porta (Universidad Nacional de Mar del Plata)
Manuel Fernández Cruz (Universidad de Granada).
María Borgström (Sodertörns University, Estocolmo)
María Cristina Martínez (Universidad Nacional de Mar del Plata)
María Graciela Di Franco (Universidad Nacional de La Pampa)
María Jesús Gallego Arrufat (Universidad de Granada)
María Teresa Alcalá (Universidad Nacional del Nordeste)
Marina Sturich (Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba)
Marta Osorio Malaver (Universidad Juan N. Corpas, Bogotá, Colombia).
Marta Moyano (Universidad Nacional de San Luis)
Miguel A. Martín Sánchez (Universidad de Extremadura)
Mónica Pini (Universidad Nacional de San Martín)
Noemí Conforti (Universidad Nacional de Mar del Plata)
Norma Georgina Gutierrez Serrano (Universidad Nacional Autónoma de México)
Sonia Bazán (Universidad Nacional de Mar del Plata)
Vilma Pruzzo (Universidad Nacional de La Pampa)
Violeta Guyot (Universidad Nacional de San Luis).
Viviana Mancovski (Universidad de Lanús)
Zelmira Alvarez (Universidad Nacional de Mar del Plata)

Tabla de contenido

Editorial	9
Parte 1: Voces canónicas, apuestas disruptivas	
La movilización de procesos metacognitivos en la formación de los conocimientos de los profesores <i>Alicia W. de Camilloni</i>	17
Las tecnologías y las marcas en el desarrollo de la profesión e identidad docente: parches, enmiendas y nuevos tejidos <i>Carina Lion</i>	33
Entrevista	
El estatus epistemológico actual de la práctica como compromiso político con la educación docente, entrevista a Liliana Sanjurjo <i>María Marta Yedaide</i>	43
Parte 2: El pulso de las pedagogías alternativas	
En el aire: “traslados a la modernidad” y pedagogías comunicativas (de)coloniales en la Amazonía ecuatoriana <i>María Luiza de Castro Muniz</i>	63
Pedagogías, descolonización y encuentros con lo no humano en nuestras escuelas: una indagación desde los “saberes otros” de las narrativas del baobá en Pernambuco <i>Rui Gomes de Mattos de Mesquita, Francisco Ramallo y Emeline Apolônia de Melo</i>	87
Currículos pensados-practicados y sus entre-medios: Espacio-tiempo de negociación y organización <i>Rafael Marques Gonçalves e Inês Barbosa de Oliveira</i>	105
Parte 3: Experiencias y relatos para el campo de la Didáctica	
Estrategias de enseñanza en el taller de diseño arquitectónico. Un abordaje interpretativo del Master Plan en el Taller Vertical de Diseño Arquitectónico “A” de la FAUD – UNMDP <i>Romina Santa Cruz y Cristina Martínez</i>	121
La buena enseñanza en los comienzos de la Educación Física Argentina <i>Sebastián Trueba</i>	135
La internacionalización y la acreditación en las agendas universitarias desde la influencia de organismos internacionales: el caso Mercosur (1991-2011) <i>Juan José Escujuri</i>	147

Análisis documental de los sistemas de gestión de la calidad mediante la cartografía conceptual <i>María E. L. Pichardo, Ana B. Hurtado, Juana García y J. Silvano Hernández</i>	161
El uso de las rúbricas en el desarrollo del razonamiento hipotético-deductivo en estudiantes de medicina en una universidad colombiana <i>Luz Marina Cano, Marta Osorio, Sandra Isabel Enciso y Gonzalo Bernal</i>	185
El vínculo entre principiantes y expertos en el proceso de inmersión en la práctica. Experiencia en un Instituto de Formación Docente en Argentina <i>Valeria Metzdorff y Gabriela Safranchik</i>	201
Alteridad, el camino a la reconciliación <i>Adriana María Peláez Pinzón y Lesly Stella Peláez Pinzón</i>	213
La práctica educativa con adolescentes escolarizados <i>Juan Franco</i>	227
 Parte 4: Reseñas de libros y eventos	
 Reseñas de libros	
La formación en la práctica docente de María Cristina Davini <i>Braian Marchetti</i>	253
Delibera con Dewey: ciencias sociales y educación. de J. Ramos Morales, J. Serrano Castañeda y B. Trujillo Reyes <i>Daniela Solís</i>	257
La educación de la clase alta argentina. Entre la herencia y el mérito, de Victoria Gessaghi <i>Jonathan Aguirre</i>	261
 Reseñas de eventos	
Relatoría de las III Jornadas de Investigadorxs, grupos y proyectos de investigación en Educación <i>Francisco Ramallo, Jonathan Aguirre y Natalia Muñoz</i>	269
 Calendario de eventos	281
 Normas de publicación	285



Editorial

Apuestas en la construcción del relato académico

Revista Entramados- Educación y sociedad celebra en este acto la producción de un nuevo Número—una nueva narrativa que se honra en considerar la mezcla de registros, enfoques, temáticas y jerarquías discursivas como uno de sus mayores atributos. Con vocación situada—enraizada en la conciencia Latinoamericana y su urgencia por (re) nombrarse en los propios términos—la Revista se propone participar en la construcción del relato académico a través del gesto de la escucha, la apertura y la aceptación de contribuciones variopintas, divergentes y dispersas que, no obstante, guardan aguda fidelidad a contextos genuinos de producción discursiva vigentes.

Sin menospreciar las lógicas de gestión de las publicaciones académicas, y en atención a las normas de acreditación en los procesos de indización y las exigencias institucionales, la Revista se propone equilibrar estas demandas de científicidad con la autenticidad de voces situadas, dispuestas a narrarse en primera persona y poner en valor sus experiencias como ejercicio de (auto) afirmación identitaria. Esperamos una vez más que el crisol de miradas y abordajes dispersos y múltiples conformen un prisma rico en paisajes, perspectivas y problemas metodológicos y del campo disciplinar. Estas discontinuidades, creemos, representan más genuinamente el mapa de los territorios que habitamos y nos reclaman.

Para contornear posibles recorridos de lectura, hemos organizado el presente Número en cuatro secciones. La primera sección presenta las voces más canónicas de las ciencias de la educación y la pedagogía que, no obstante, ofrecen elementos para la disrupción de lo instituido. El primer trabajo de **Alicia Camilloni** representa sin lugar a dudas una lectura aguda del campo de la didáctica contemporánea. En **La movilización de procesos metacognitivos en la formación de los conocimientos de los profesores** –texto completo de la Conferencia realizada en 2015 en el marco de las *VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del*

Profesorado: Narración, Investigación y Reflexión sobre las Prácticas—Camilloni se ocupa de cartografiar cuatro sub-campos de lo educativo y exhortar a su abordaje conjunto como modo de conocer en mayor profundidad los procesos de toma de decisión de los profesores. Con énfasis afín en la figura del profesor, **Carina Lion** problematiza aspectos identitarios vinculados a los usos de las nuevas tecnologías. En su trabajo **Las tecnologías y las marcas en el desarrollo de la profesión e identidad docente: parches, enmiendas y nuevos tejidos**—también avanzado en el contexto de las Jornadas—se plantean interrogantes que exceden la mirada más tecnocrática y lineal sobre los tejidos institucionales que van promoviendo una re-definición del sentido de la profesión docente en los escenarios contemporáneos de alta disposición tecnológica. Finalmente, la primera sección se cierra con la entrevista que realizáramos a la Dra. **Liliana Sanjurjo** y denominamos **El estatus epistemológico actual de la práctica como compromiso político con la educación docente**. En fecundo diálogo, esta gran referente de la formación docente y de investigación en el posgrado comparte sus memorias, sus pasiones, así como la bibliografía e intereses que la han impulsado en una agenda de restitución del estatus epistemológico de la práctica como movimiento de legitimación y autorización de la labor educativa.

La segunda sección, que denominamos *El pulso de las pedagogías alternativas*, da cuenta de tres agendas divergentes en el abordaje de lo educativo. En **En el aire: “traslados a la modernidad” y pedagogías comunicativas (de)coloniales en la Amazonía ecuatoriana**, **María Luiza de Castro Muniz** expone los conflictos, tensiones y “serpenteos” que unas pedagogías comunicativas descoloniales hacen visibles en las experiencias entre las comunidades indígenas, el Estado ecuatoriano y las corporaciones extractivistas. **Rui Gomes de Mattos de Mesquita, Francisco Ramallo y Emeline Apolônia de Melo**, por su parte, se comprometen con idéntico afán con la recuperación de la palabra ancestral y los sentidos implicados en el artículo **Pedagogías, descolonización y encuentros con lo no humano en nuestras escuelas: una indagación desde los “saberes otros” de las narrativas del Baobá en Pernambuco**. Transitan allí una serie de discusiones y puntos de inflexión que refieren a la matriz moderna de la escuela a propósito de lo que denominan encuentros con lo no humano, retomando las premisas teóricas de un “currículum narrativo” en relación con las historias sobre el Baobá. Como cierre de la sección, **Rafael Marques Gonçalves e Inês Barbosa de Oliveira** proponen hacer foco en la cotidianeidad pensando en saberes que problematizan los currículos prescriptos y generan condiciones para la negociación, la ambivalencia y el encuentro dialógico entre diferentes culturas y experiencias sociales. Su artículo **Currículos pensados-practicados y sus entre-medios: Espacio-tiempo de negociación y organización** busca legitimar estos currículos pensados y practicados como un gesto necesario en la investigación educativa.

La tercera y anteúltima sección está dedicada a artículos que, también como proposiciones suscitadas a propósito de líneas y proyectos de investigación locales, abordan cuestiones didácticas y abordajes pedagógicos conducentes no solo a la ampliación de la comprensión de los contextos educativos específicos sino también a la profundización en el potencial heurístico para el estudio de escenarios afines. El trabajo denominado **Estrategias de enseñanza en el taller de diseño arquitectónico. Un abordaje interpretativo del Master Plan en el Taller Vertical de Diseño Arquitectónico “A” de la FAUD – UNMDP de Romina Santa Cruz y Cristina Martínez** se ocupa de las prácticas específicas de la enseñanza proyectual, documentando una experiencia que se desarrolla desde el año 2007 y explicitando las estrategias didácticas propias del ejercicio, pasibles de ser resignificadas en otras investigaciones. **Sebastian Trueba** desarrolla, también desde la didáctica específica, una reconstrucción histórica de la carga semántica propia de las concepciones sobre la buena enseñanza en **La buena enseñanza en los comienzos de la Educación Física argentina**—aporte que propicia una mirada al horizonte formativo de los profesionales del área. La perspectiva histórica, con especial tono crítico, se despliega también en el texto de **Juan José Escujuri, La internacionalización y la acreditación en las agendas universitarias desde la influencia de organismos internacionales: el caso Mercosur (1991-2011)**. Por su contraste en términos geopolíticos, este artículo propone un excelente contrapunto con el trabajo de **María E. L. Pichardo, Ana B. Hurtado, Juana García y J. Silvano Hernández**, titulado **Análisis documental de los sistemas de gestión de la calidad mediante la cartografía conceptual** y dedicado a organizar y sistematizar la información relativa a los procesos de intervención de estándares y normas en la evaluación de lo educativo. La lectura en conjunto permite advertir las disonancias ideológicas y metodológicas que convida este número de la Revista, y que se recrean en las oscilaciones epistemológicas y teóricas especialmente entre los artículos de esta sección. **El uso de las rúbricas en el desarrollo del razonamiento hipotético-deductivo en estudiantes de medicina en una universidad colombiana, de Luz Marina Cano, Marta Osorio, Sandra Isabel Enciso y Gonzalo Bernal** constituye en este sentido también un aporte de gran contraste, al ocuparse de la formación médica desde una perspectiva apoyada en la medición y el alto grado de adhesión a los enfoques de corte cuantitativo.

En esta tercera sección multifacética, y con el interés puesto en los procesos de formación docente, **Valeria Metzdorff y Gabriela Safranchik** comparten **El vínculo entre principiantes y expertos en el proceso de inmersión en la práctica. Experiencia en un Instituto de Formación Docente en Argentina**. En este contexto particular, las autoras narran la gestación de un itinerario graduado de planificación e implementación de microclases, secuencias, unidades didácticas y proyectos integradores, problematizando las oportunidades que genera como espacio con genuino sentido formativo. Finalmente, la sección cierra con dos contribuciones que hacen eje en dimensiones más humanistas de lo educativo. El trabajo de **Adriana María Pelaez Pinzon y Lesly Stella Pelaez Pinzon, Alteridad, el camino a la reconciliación**, presenta los principales resultados del proceso

investigativo titulado *ALTERIDAD: Elemento indispensable para el encuentro de la reconciliación desde la escuela (El caso de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central)*. Tal pesquisa ha mostrado, sostienen, una clara relación entre alteridad y reconciliación, donde los aspectos relacionados hacia el entendimiento del yo intervienen en los aspectos del entendimiento del otro. **Juan Franco**, por su parte, en **La práctica educativa con adolescentes escolarizados**, apela a la recuperación de historias de los docentes para resignificar el valor de los vínculos intergeneracionales y la potencia de la participación adulta en el ofrecimiento de posibilidades configurantes para las subjetividades de los alumnos jóvenes de las escuelas secundarias. La palabra que fluye, también en este caso, se vuelve fuerza des-obturante de la alienación y la soledad.

El cierre del presente Número propone la revisión bibliográfica de tres textos de gran valor para el campo educativo: La formación en la práctica docente de María Cristina Davini, *Delibera con Dewey: ciencias sociales y educación*, editado por J. Ramos Morales, J. Serrano Castañeda y B. Trujillo Reyes, y *La educación de la clase alta argentina. Entre la herencia y el mérito*, de Victoria Gessaghi. Las reseñas de estas obras han sido elaboradas por **Braian Marchetti**, **Daniela Solís** y **Jonathan Aguirre** respectivamente. Finalmente, los lectores disponen de una completa *Relatoría de las III Jornadas de Investigadorxs, grupos y proyectos de investigación en Educación*, realizada y compilada por **Francisco Ramallo**, **Jonathan Aguirre** y **Natalia Muñoz**.

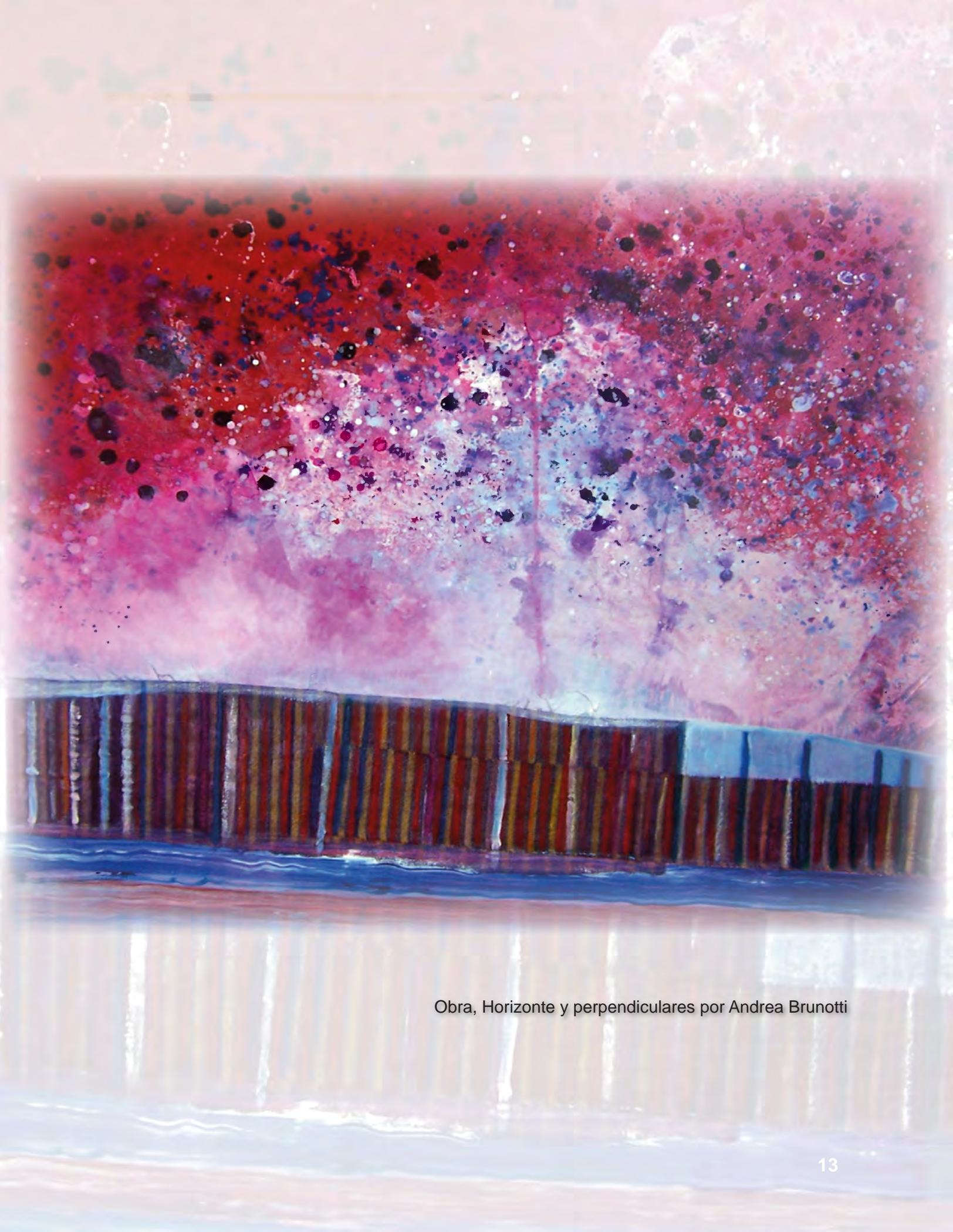
En paralelo y, a la vez, entramándose con los relatos, la obra de la artista plástica **Andrea Brunotti** merece un párrafo propio. Acompañando con intuición el espíritu híbrido de este Número, la obra propicia el encuentro con lo bello en el cruce de texturas, dominios de la sensibilidad y el afecto, la percepción sensorial y el artefacto. Acorta y problematiza así las distancias entre lo natural y lo cultural, el deseo y el pensamiento, las palabras y los sentires.

Como en las tres ocasiones precedentes, esperamos que esta publicación represente para su audiencia una oportunidad para el intercambio y la reflexión profunda. En tiempos en que la mercantilización y tecnocratización de lo educativo intentan una vuelta a escena en muchos de los países de Nuestramérica, confiamos en que la promoción del diálogo desde múltiples puntos de vista aliente el ejercicio cívico de (re) construcción significativa de la narrativa académica.

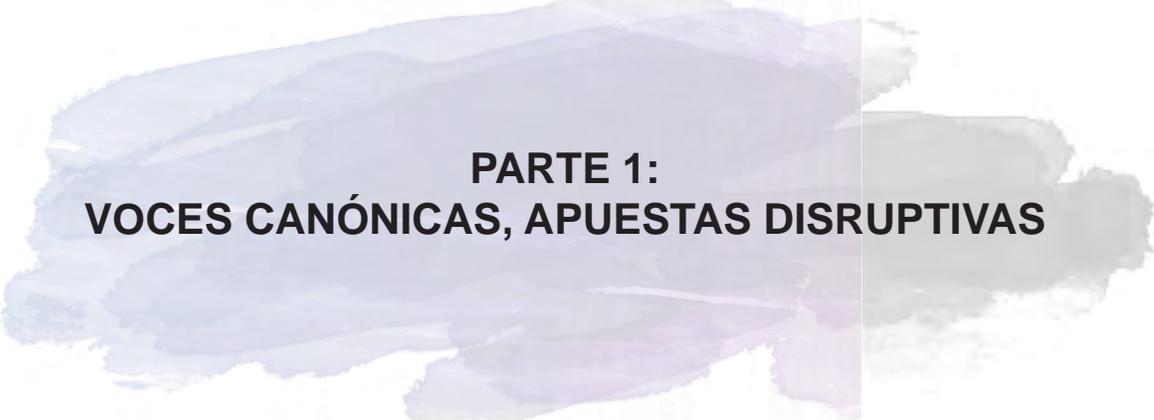
Ana Cecilia Osorio Cardona

María Marta Yedaide

Directoras Asociadas



Obra, Horizonte y perpendiculares por Andrea Brunotti



PARTE 1: VOCES CANÓNICAS, APUESTAS DISRUPTIVAS

La movilización de procesos metacognitivos en la formación de los conocimientos de los profesores

Alicia W. de Camilloni

Las tecnologías y las marcas en el desarrollo de la profesión e identidad docente: parches, enmiendas y nuevos tejidos

Carina Lion

Entrevista

El estatus epistemológico actual de la práctica como compromiso político con la educación docente

Entrevista a Liliana Sanjurjo, realizada por *María Marta Yedaide*

La movilización de procesos metacognitivos en la formación de los conocimientos de los profesores¹

Mobilization of Metacognitive Processes in Teachers' Knowledge Construction

Alicia R. W. de Camilloni²

Resumen

Se han realizado muchos estudios sobre procesos metacognitivos, en particular en lo relativo a la estimulación de su desarrollo en los alumnos, y también hay profusa investigación sobre las variadas clases de conocimientos que los profesores ponen en juego en la enseñanza. Tratándose de líneas de investigación que permanecen aisladas, al igual que las que estudian la construcción de la epistemología social y la epistemología personal de los profesores, el interrogante que planteamos se refiere a la posible fertilidad de la indagación conjunta en estos cuatro campos de investigación, con el propósito de conocer cuáles son los procesos de toma de decisiones de los profesores en lo que se refiere a la teoría y las prácticas de la enseñanza de conocimientos y habilidades metacognitivas a sus estudiantes.

Palabras clave: profesión, enseñanza, epistemología social, epistemología personal, metacognición

Abstract

Many studies on metacognitive processes have been carried out, in particular with regard to the stimulation of their development in students. There also have been profuse investigations on the various kinds of knowledge that professors bring into play in teaching. These two lines of research remain isolated, as are those that study the construction of the social and personal epistemology of professors. The question we are interested in refers to the possible fertility of the joint inquiry into these four fields of research, with the purpose of knowing what the professors' decision-making processes are like, regarding the theory and the practices of teaching knowledge and metacognitive skills to their students.

Keywords: Profession; Teaching; Social Epistemology; Personal Epistemology; Metacognition

Para citar este artículo:

De Camilloni, A. (2017). La movilización de procesos metacognitivos en la formación de los conocimientos de los profesores. En *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, Año 4, No. 4, Noviembre 2017 Pp. 17 - 32

En los estudios comparativos acerca de los planes de formación docente que se implementan en diferentes países, en particular en aquellos que hoy parecen ocupar el centro de la escena internacional en razón de los resultados de aprendizaje que sus jóvenes manifiestan en pruebas internacionales, en un lugar importante entre los factores que se incluyen como determinantes de la obtención de buenos niveles de formación en los docentes se encuentra la importancia dada a la investigación como componente de esos procesos de formación. Si bien se trata de una cuestión controvertida, con defensores, escépticos y detractores que se colocan en los extremos de un eje en cuyos polos se define a la docencia, por un lado, como una profesión y, por el otro, como un arte, una artesanía o un oficio, es posible que esta discusión dependa, más que de las descripciones de las actividades propias del desempeño, de la definición de profesión que se pone en juego. A partir de una definición actualizada del concepto de profesión, es posible que hallemos un cauce que permita dar respuesta apropiada a una discusión que parece perderse en una confusión de términos con significado impreciso. Si atendemos, además, a la categorización de las profesiones como profesiones “prescriptas” o “configurativas”, la respuesta podrá estipularse con mayor claridad. Las profesiones prescriptas son aquellas en las que las actividades están

codificadas y los problemas consisten en hallar primero la clasificación que mejor cuadra a la situación de desempeño, determinar cuál es la categoría correspondiente a esa situación y actuar según esté determinado. Las profesiones que se denominan “configurativas” son aquellas en las que las acciones de los profesionales son creativas y existen importantes grados de libertad en el diseño de los problemas y las soluciones. Entre las profesiones prescriptas y las configurativas encontramos un continuo en el que algunas profesiones son más prescriptas y otras más configurativas y también hallamos que, por lo general, en cualquiera de las profesiones, que se adopte uno u otro carácter depende del nicho profesional o el enfoque con el que se desempeñe la profesión. Así, pues, cuando nos preguntamos si la docencia es o no una profesión, el concepto de “profesión configurativa” puede ser apropiado para situar la actividad docente en un terreno profesional, asumiendo el rasgo esencial de creatividad de la acción de enseñanza.

Contamos con trabajos que indican la importancia que posee la enseñanza y que asumen los docentes en la formación de los alumnos y, en especial, en el caso de los alumnos de bajo desempeño (Mincu, 2013). Es posible afirmar que, por añadidura, existe un acuerdo aceptablemente generalizado acerca de que es menester que el docente posea conocimiento actualizado tanto en lo que se refiere al conocimiento disciplinar cuanto al pedagógico, así como existe amplia aceptación de que es necesario que cuente con la capacidad de adquirir nuevo conocimiento a partir de su

experiencia de trabajo y de habilidades para la deliberación respecto de sus decisiones en la elección de acciones profesionales. En el amplio dominio de los estudios indagatorios referidos a la formación de los docentes y a las características y modalidades del ejercicio de la profesión docente, incluidos los trabajos que se refieren a la configuración de los planes de Formación Inicial y de Desarrollo Profesional Continuo, se cruzan una multitud de líneas de investigación diversas. Estas delimitan su objeto en atención a problemas bien definidos que responden al propósito de iluminar alguno de los aspectos relevantes de esas complejas cuestiones. Entre ellas, hemos elegido centrar la atención en cuatro líneas de investigación que han mostrado, independientemente unas de otras, su alta fertilidad en la producción de conocimientos teóricos y prácticos sobre la enseñanza. Aunque hasta ahora permanecen casi aisladas, pensamos que poniéndolas en relación, si logramos superar su aislamiento, su integración permitiría la generación de un campo de trabajo que haría posible la apertura de un abanico de cuestiones especialmente interesantes para la formación inicial y continua de los docentes y para el enriquecimiento de las prácticas de enseñanza.

Las cuatro líneas a las que nos referimos son las que se centran en el estudio de la epistemología social, la epistemología personal, la metacognición y las clases de conocimiento profesional de los docentes, todas ellas contribuyentes al desarrollo del conocimiento profesional de los profesores.

La epistemología social

La construcción de una concepción del conocimiento es un proceso complejo en el que se conjugan influencias externas y determinaciones internas no siempre conscientes, ni unas ni otras. Esta primera línea de investigación que seleccionamos es la que se centra en el estudio de lo que sus autores denominan “epistemología social”.

Los estudios de epistemología social se ocupan de la dimensión social del conocimiento y de las circunstancias sociales que inciden en la construcción del conocimiento. La epistemología social se edifica analizando, de manera descriptiva o normativa, distintas clases y procesos de construcción del conocimiento. Son ellas, por ejemplo, la base de los conocimientos provenientes de intermediarios en los que depositamos autoridad y confianza; el conocimiento que se produce en la interacción directa o indirecta con otras personas en las que los conocimientos parecen contar con justificación aceptable; las vías por las que adoptamos modos corrientes de pensamiento y razonamiento que son ampliamente compartidos en la sociedad y los grupos sociales a los que pertenecemos, así como aquellos conocimientos que surgen en el curso de tareas de cooperación y colaboración con otras personas. En el campo de la creación de creencias y conocimientos de los docentes acerca de la enseñanza y el aprendizaje, por ejemplo, y del conocimiento y sus distintas clases, el ascendiente social conduce a la construcción de creencias colectivas, fruto, por lo general, de la tradición pero también, con

cierta frecuencia—lo cual es una característica del discurso en el campo pedagógico—de la novedad. Distintos autores estudian estos problemas con perspectivas diferentes. Entre ellos, por ejemplo, Alvin L. Goodman (2004) examina cómo impactan las prácticas sociales en la construcción del conocimiento y Steve Fuller (2002) diferencia entre dos saberes, saber objetivo y saber subjetivo, y se pregunta cuáles han de ser las condiciones en las que la presión de teorías consensuadas no impida elaborar teorías alternativas.

Es ésta una línea de investigación que cuenta con muchas publicaciones, se encuentra en pleno y muy variado desarrollo y se orienta en diversos sentidos por lo cual no carece de controversias internas.

La epistemología personal

La segunda línea de investigación elegida es la que B. K. Hofer (2004) define como un campo de investigación que se interesa por las creencias y las teorías que los individuos desarrollan en relación con los conocimientos y sus adquisiciones. Los trabajos sobre epistemología personal estudian los modos de construcción de las teorías ingenuas acerca del conocimiento y por qué y cómo de ellas derivan creencias epistémicas referidas a los rasgos que distinguen al conocimiento y al proceso de conocer. Con antecedentes teóricos que se remontan a la década de 1950, presenta hoy diferentes corrientes respecto de la definición de los objetos y los métodos de

investigación. Desde 1990 se ha comenzado a desarrollar un programa que parte de la idea de que la epistemología personal consiste en un sistema de creencias personales que se coordina constituyendo en conjunto una teoría. Esta teoría orienta a la persona en la decisión de creer si una información es o no verdadera o si una argumentación es o no aceptable. “La forma en que un individuo se asegura de este monitoreo epistémico traduce su epistemología personal, es decir, su teoría concerniente a los conocimientos, la manera en que éstos se adquieren y se garantiza su validez” (Crahay & Fagnant 2007, p.3). Un enfoque importante es el que estudia la conformación de estas teorías durante la vida del sujeto, en el que se encuentran trabajos que se ocupan de las primeras etapas de desarrollo en los niños y también otros que se interesan por los procesos que se observan en los adultos. Analizaremos un modelo interesante sobre el desarrollo de procesos integrados que reproducimos del trabajo de Crahay & Fagnant (2007, p.106) es el propuesto por Bendixen & Rule (2004) cuyo objetivo es articular algunas de los temas que consideran claves. Estos temas son los siguientes: los mecanismos de cambio de las teorías de epistemología personal, las dimensiones de las creencias, las creencias que están situadas en un nivel avanzado, la metacognición, los afectos, la relación entre las habilidades cognitivas y el ambiente y, finalmente, la reciprocidad del aspecto causal.

(Gráfico 1) *Modelo de epistemología personal de Bendixen y Rule, 2004*

De acuerdo con este modelo, la teoría actual del sujeto se compone de habilidades cognitivas y se caracteriza por la certidumbre de los conocimientos, la simplicidad de los conocimientos, la fuente de los conocimientos y la justificación de los conocimientos, cuatro aspectos que están interrelacionados. Cuando se trata de producir un cambio en las creencias que definen la epistemología personal, la persona ingresa en ese proceso transformativo con las creencias que definen su concepción—las que tienen orígenes diferentes—e, igualmente, con las capacidades cognitivas propias de su nivel de desarrollo. Estas últimas pueden modificarse efectivamente y convertirse en creencias de un nivel más avanzado de progreso. El interrogante acerca de si es posible que esos cambios se produzcan recibe, pues, una respuesta afirmativa. Los cambios en las creencias se producen por acción de tres mecanismos asociados: la duda epistémica, la voluntad epistémica y las estrategias de resolución. La duda epistémica se aplica a las incertidumbres que afectan a una creencia. No es suficiente para que el cambio se produzca, pero brinda un impulso que lo facilita si es acompañado por la voluntad de producir el cambio.

En este caso, la motivación constituye un factor esencial. La movilización del conocimiento o la creencia de que se marcha hacia la producción de un cambio es un proceso deliberado que requiere conciencia metacognitiva y que, por tanto, el sujeto tome conciencia de sus creencias y se considere responsable de su aceptación, su conservación y su posible transformación, esto es, de su control. El tercer componente

del proceso, la movilización de estrategias de resolución, que opera merced a la reflexión y las interacciones sociales, depende de la duda y la voluntad epistémicas. La reflexión del sujeto se aplica a analizar las creencias y sus implicaciones, plantea los posibles cambios y efectúa la que considera una mejor elección.

Los autores procuran integrar muchas de las cuestiones teóricas que se han planteado en los diferentes modelos desarrollados sobre los procesos de constitución y cambio de la epistemología personal, de manera de orientar la investigación y la práctica educativa. Según Bendixen y Rule (2004), los cambios en las creencias no son inevitables ni definitivos, siempre es posible que la persona retroceda a creencias anteriores, de acuerdo con algunos de los estudios efectuados en la línea de investigación sobre cambio conceptual. En lo que en este caso nos interesa es la importancia que estos autores otorgan a la intervención de mecanismos metacognitivos para el desarrollo en niveles superiores de las epistemologías personales de los docentes.

Las teorías de la epistemología social y de la epistemología personal nos pueden auxiliar para comprender las diversas modalidades en las que se configuran los saberes, teorías y creencias didácticas de los profesores. Hemos distinguido esas modalidades en lo que denominamos didáctica ordinaria, didáctica pseudoerudita y didáctica erudita, producto de procesos de construcción con fundamentaciones de distinta naturaleza (Camilloni 2007, pp. 43 y ss) y en los que las condiciones de cambio, en el pasaje de

unas a otras, están condicionadas por el sistema epistémico en el que el profesor asienta su pensamiento.

La metacognición

Veremos ahora la tercera línea de investigación que hemos seleccionado. Hennessey (1999) define a la metacognición como:

(...) la conciencia que tiene una persona de su propio pensamiento, la conciencia del contenido de sus propias concepciones, el monitoreo activo de sus propios procesos cognitivos, el intento de regular sus propios procesos cognitivos con relación a un aprendizaje profundo y la aplicación de un conjunto de heurísticos como un dispositivo efectivo para ayudar a las personas a organizar sus métodos para enfrentar los problemas en general

Kaiser & Kaiser (2010) señalan las diferencias que consideran necesario establecer entre cognición y metacognición. En tanto la cognición es específica en relación con una situación, la metacognición es general y trans-situacional y se refiere a los elementos constitutivos generales del proceso cognitivo, esto es, a la planificación, la regulación y el control del proceso.

En la siguiente tabla, Emily R. Lai (2011) sintetiza los diversos tipos de conocimiento que se activan en la metacognición de acuerdo con diferentes autores, desde John Flavell en 1976 hasta la actualidad.

(Tabla 1) Síntesis de los modelos de conocimiento que se activan en la metacognición.

Con respecto al desarrollo de las habilidades metacognitivas en el curso de la vida, E. R. Lai (2011, p. 18) afirma que “el monitoreo y la evaluación de la cognición se hacen más lentos en el desarrollo y pueden permanecer incompletos en muchos adultos”. Según Kaiser & Kaiser, los adultos que carecen de competencias metacognitivas de gestión y control representan casi el 50% de los participantes en los grupos con los que han trabajado (2009). El problema, por ende, es serio y demanda una labor sistemática de investigación que permita obtener la información necesaria.

La metacognición se ha vinculado con la motivación, la autorregulación y la autoevaluación y se han añadido, como una extensión, de manera análoga, los estudios sobre metamemoria y metaprendizaje.

De los muchos estudios empíricos que encontramos en esta línea de investigación, casi ninguno toma a personas adultas como sujetos de los conocimientos metacognitivos que se estudian ni como sujetos que reciben la enseñanza para la promoción del aprendizaje de habilidades cognitivas. Cuando se relacionan con la enseñanza, los adultos que participan en las situaciones que son investigadas son los profesores encargados de desarrollar este conocimiento y estas habilidades, no son los sujetos que aprenden. Sólo pocos trabajos se proponen investigar cuáles han de ser las competencias necesarias para que los

profesores desempeñen esas actividades de enseñanza. Del análisis de esos trabajos surge que los conocimientos que se requieren de los profesores son los que hallamos en la tabla construida por Lai y que más arriba hemos reproducido. Las competencias necesarias para los profesores son solamente aquellas que, en espejo, deben tratar de desarrollar en sus alumnos.

Los conocimientos de los profesores

La cuarta línea de investigación elegida es la realizada, descriptiva y normativamente, sobre las clases de conocimiento que los profesores requieren para llevar adelante su labor. La investigación sobre este tema se enmarca, por un lado, en términos de las actividades de enseñanza en general, en una Didáctica General y también, por otro lado, en relación con la enseñanza de disciplinas diversas, en los dominios de estas Didácticas Específicas. La producción es tan numerosa y variada que es imposible intentar sintetizarla. Las líneas de investigación sobre clases de conocimiento de los profesores se han ido ramificando y adoptaron distintos caminos.

En 1986 y 1987, con el trabajo seminal de Lee Shulman se inauguró el uso de siglas para representarlas³. En su listado de saberes de los profesores incluyó el Conocimiento Pedagógico de los Contenidos (PCK) (Shulman, 1986) y despertó un particular interés por éste entre otros saberes necesarios. Con este concepto se refiere Shulman a

(...) los cuerpos diferenciados en cuerpos de conocimiento destinados a la enseñanza. Representa la combinación de contenido y pedagogía en la comprensión de que temas, problemas o cuestiones particulares son organizados, representados y adaptados a diversos intereses y habilidades para los alumnos y presentados para la instrucción. El Conocimiento Pedagógico de los Contenidos es la categoría que mejor distingue al especialista en el contenido del pedagogo (Shulman 1987, p. 4)

Un concepto semejante ya había sido planteado por Jerome Bruner (1966) en relación con los procesos de traducción o conversión de los contenidos por los profesores con el propósito de enseñarlos, adecuándolos a los niveles de los modos de representación que los alumnos habían desarrollado y con la importancia que otorgaba al aprendizaje por los alumnos de la estructura epistemológica de la disciplina enseñada. Shulman acompañó su propuesta de reforma de la enseñanza de principios y conceptos con un Modelo de Razonamiento Pedagógico que presentaba un ciclo de actividades que el profesor habría de realizar para asegurar una buena enseñanza. Las actividades son comprensión, transformación, instrucción, evaluación, reflexión y nueva comprensión, la cual remite a iniciar nuevamente el ciclo. El PCK se adapta a diferentes contextos y requiere conocer los mejores modos de representar los conceptos, los mejores modos pedagógicos de presentar los contenidos, las analogías más poderosas, las ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones más

útiles, los errores más frecuentes que cometen los alumnos y el modo de representar el tema de manera de hacerlo más comprensible. Gran número de investigaciones analizaron en general y, en particular, en algunas disciplinas, qué características y qué contenidos correspondían al PCK. Algunas investigaciones demostraron que el profesor no siempre posee este conocimiento y que, dada su importancia en las decisiones sobre la enseñanza, debe ser incluido necesariamente en los planes de formación. Con frecuencia se ha atribuido la responsabilidad de su aprendizaje al propio profesor quien debería adquirirlo a través de la experiencia de su trabajo en servicio, pero quizá el problema que no se ha resuelto adecuadamente todavía tenga raíces teóricas. Así lo sostenían Loewenberg Ball y sus colegas (2008) que afirmaban que después de dos décadas de trabajo, el puente entre PCK y práctica todavía estaba inadecuadamente comprendido y se encontraba subdesarrollado, aun cuando, como ellos lo explicitaban, el número de citas y de artículos en los que el tema ha sido abordado se cuenta por miles y su difusión en diferentes campos de formación es excepcionalmente variado. Los autores de este trabajo analizan especialmente el conocimiento matemático para la enseñanza, lo cual los conduce a diferenciar nuevos tipos de conocimiento que, si bien estaban mencionados ya entre los saberes que había enumerado Shulman en un comienzo, requerían un desarrollo especial. De este modo sumaron nuevas siglas a la ya conocida y construyeron un mapa de los dominios de conocimiento matemático para la enseñanza que está basado en el conocimiento de la disciplina (SMCK) y el PCK.

En este mapa interrelacionan diversas clases de conocimiento: el conocimiento de la disciplina (SMCK) se divide en conocimiento común o general del contenido (CCK), conocimiento especializado del contenido (SCK) y el conocimiento del horizonte del contenido (HCK). El conocimiento pedagógico de los contenidos (PCK) se divide, a su vez, en el conocimiento del contenido y de los estudiantes (KCS), el conocimiento del contenido y la enseñanza (KCT) y el conocimiento de contenidos y el currículo (KCCu). Los autores ejemplifican para la enseñanza de la matemática cada una de las clases de conocimiento.

(Cuadro 1) Las clases de conocimientos de los contenidos como conocimiento profesional de los profesores.

Sus definiciones, sin embargo, pueden tener interés en otras disciplinas y constituyen uno de los casos en los que la Didáctica General se ve enriquecida por los aportes de una Didáctica Específica. El conocimiento común del contenido se refiere al conocimiento disciplinar que se emplea en contextos diferentes de los de la enseñanza. El conocimiento especializado del contenido y de las habilidades refiere a aquellos contenidos que deben ser enseñados. El conocimiento del horizonte del contenido es el que expresa la conciencia de cómo se relacionan los temas que se enseñan en el espectro amplio de los contenidos disciplinares que están incluidos en el currículo. El conocimiento del contenido y de los alumnos es el que apunta al conocimiento de qué alumnos pueden tener facilidad o dificultad para el aprendizaje. El conocimiento

del contenido y la enseñanza identifica los conocimientos necesarios para realizar las tareas de aprendizaje y, en consecuencia, para diseñar la enseñanza, seleccionando las tareas que conviene emplear para que los alumnos aprendan los contenidos, Y, por último, el conocimiento de los contenidos y el currículo alude al que es requerimiento para seleccionar los programas y materiales más apropiados para su uso en circunstancias particulares, entre la amplia existencia de programas y materiales diseñados para enseñar temas determinados, teniendo en cuenta sus indicaciones y contraindicaciones. El conocimiento pedagógico de los contenidos se abre pues en un conjunto de subclases de conocimientos diferentes, todos ellos necesarios. Los profesores de todos los niveles y disciplinas necesitan también conocimiento profundo de los contenidos disciplinares y de sus fundamentos.

A las clases de conocimiento que se han definido acá, otras se han sumado. Entre ellas el conocimiento pedagógico tecnológico de los contenidos (TPACK). Matthew J. Koehler & Punya Mishra (2009) describen un conocimiento destinado a resolver el problema de la falta de coherencia que se observa entre el uso de la tecnología educativa en la práctica y el que los visionarios de la pedagogía y la didáctica y de la TE pensaron para ella desde un punto de vista pedagógico. Observan que, en la enseñanza de las disciplinas, las prácticas no se modificaron con la integración de tecnologías analógicas y digitales. Sí se logró más eficiencia y extensión, pero la transformación se manifestó de manera realmente seria y efectiva en las prácticas de las disciplinas que se apoyan fuertemente en el uso

de medios, como en la enseñanza de las artes plásticas y la música. Koehler & Mishra señalan que se han efectuado muchas apreciaciones críticas por el descuido pedagógico en el empleo de tecnologías, ya que se ha olvidado que no son sólo instrumentos neutros. Tienen consecuencias sobre contenidos y aprendizajes. Las TIC permitieron emplear con fines didácticos efectos nuevos como, por ejemplo, “comprimir el tiempo”, y “comprimir el espacio”, acceder a información y reorganizar el conocimiento de maneras inéditas, plasmar modelos y ponerlos a prueba, pensar con metáforas y desarrollar la creatividad. Queda mucho, sin embargo, por investigar.

Al igual que lo sucedido con el conocimiento pedagógico de los contenidos propuesto por Shulman, este conocimiento tecnológico pedagógico de los contenidos se abre en una serie de conocimientos específicos que lo sustentan. En su base encontramos el conocimiento tecnológico (TK) y el conocimiento tecnológico pedagógico (TPK).

El conocimiento pedagógico tecnológico de los contenidos se apoya en un conocimiento tecnológico (TK) profundo, generativo y sólido, que es necesariamente fluido porque las tecnologías cambian y seguirán cambiando. Una definición cerrada de este conocimiento corre siempre el peligro de quedar rápidamente obsoleta. El conocimiento tecnológico capacita al profesor para emplear una variedad de tareas que usan información tecnológica y para desplegarlas de diferentes maneras.

El conocimiento tecnológico de los contenidos (TCK) permite comprender la relación entre la tecnología y los contenidos. La tecnología seleccionada puede limitar el tipo de representaciones utilizadas para presentar los contenidos, pero, asimismo, puede facilitar la construcción de nuevas y variadas representaciones. “Los profesores necesitan comprender qué tecnología específica se adapta mejor para guiar el aprendizaje de un tema de su materia y cómo el contenido dispone o, tal vez, incluso cambia la tecnología – o viceversa” (Koehler & Mishra 2005, p.5).

El conocimiento tecnológico pedagógico (TPK) consiste en la comprensión de cómo la enseñanza y el aprendizaje pueden transformarse mediante el empleo de ciertas tecnologías según éstas sean utilizadas de uno u otro modo y cómo ellas pueden limitar o expandir el desarrollo de estrategias y diseños de enseñanza. Los autores indican que los programas de software más populares no fueron diseñados para su uso en la educación sino algunos para ser empleados en ambientes de negocios, otros con propósitos de entretenimiento, comunicación y en redes sociales. Por este motivo, los profesores deben tener mente abierta y, con creatividad, buscar nuevos y mejores usos de las tecnologías disponibles en cada momento.

El conocimiento pedagógico tecnológico de los contenidos (TPACK) es, pues, el que emerge de la articulación entre los tres componentes que se han presentado: tecnología, pedagogía y contenido. Éstos se interrelacionan de maneras diferentes, generándose una tensión que Koehler

& Mishra consideran esencial. Sus relaciones son dinámicas y transaccionales y actúan como condicionantes de una adecuada integración de la tecnología educativa en la enseñanza.

(Cuadro 2) El conocimiento pedagógico tecnológico de los contenidos (TPACK).

La movilización de conocimientos y habilidades metacognitivas en el desempeño profesional de los profesores

En un comienzo dijimos que nos proponíamos intentar vincular cuatro líneas de investigación. Todas ellas prolíficas porque no son solamente ricas en producción científica sino, también, porque por su impronta, el conocimiento que ofrecen es particularmente relevante en la práctica profesional de los docentes. Una característica que comparten, sin embargo, es que permanecen aisladas unas de otras, aun cuando, de la consideración de cada una y en su conjunto, se puede inferir que su sociedad resultaría fértil, válida e interesante. Nos preguntamos si es posible la asociación de su producción adoptando como eje vertebrador la constitución de la base de conocimientos para desarrollar un componente básico de los procesos iniciales y continuos de la formación docente. La construcción de las epistemologías social y personal de los profesores y la indagación de las manifestaciones de éstas en sus decisiones sobre teorías y prácticas de la enseñanza. En este caso nos interesa señalar, en especial, que los procesos metacognitivos del profesor son fundamentales para posibilitar su reflexión sobre

la práctica y, en consecuencia, su aprendizaje a partir de la experiencia, teniendo en cuenta que, en el curso del trabajo docente, poner en juego conocimientos y habilidades metacognitivas habría de ser un recurso necesario para fundar las decisiones didácticas adecuadas a las situaciones particulares en las que el docente ejerce su labor. Hemos visto antes que en los estudios que se han realizado desde una perspectiva pedagógica sobre el desarrollo de la metacognición, los conocimientos sobre los conocimientos que el profesor moviliza cuando su enseñanza se orienta a desarrollar en sus alumnos conocimientos y habilidades metacognitivas, no son otros que los que, como contenido de la enseñanza, debe procurar en el aprendizaje de sus alumnos. Quedan fuera aquellos que corresponden a los que, integrando el pensamiento de los docentes, en el marco de sus epistemologías sociales y personales, debieran marcar el monitoreo epistémico de sus decisiones.

Mucho se ha escrito sobre clases de conocimiento y sobre el conocimiento de los contenidos curriculares. Su aprendizaje en la formación inicial docente puede convertirse en un conocimiento inerte o en una categoría a usar únicamente en las programaciones didácticas, esto es, en los planes de papel. La acción de enseñanza reclama su movilización consciente y su consiguiente empleo en la práctica. ¿Qué contenidos dar a la formación metacognitiva de los docentes? Hoy contamos con mucho conocimiento acumulado que debe ser movilizado a través de la reflexión crítica como fundamento de decisiones, prácticas

y juicios personales. La movilización de las habilidades metacognitivas del conocimiento pedagógico del docente permitiría responder al desafío que representa la brecha existente entre conocimientos declarativos y condicionales, éstos últimos indispensables para enriquecer el conocimiento teórico mediante la experiencia bien orientada en el trabajo.

La movilización de conocimientos y habilidades metacognitivas en la programación y en la acción docente facilita el crecimiento de esos conocimientos y habilidades, amplía las diversas perspectivas en las que se van edificando progresivamente y la variedad de situaciones en las que se ponen en acción. Consideramos, pues, que un trabajo sistemático de investigación que tome como núcleo la vinculación de estas cuatro líneas de investigación, enriqueciéndose mutuamente, contribuiría a la formación y movilización de conocimientos y habilidades metacognitivas profesionales de los docentes, un componente importante, no suficientemente explotado todavía, de la formación docente.

Referencias

- Bendixen, L.D. & Rule, D. (2004). An integrative approach to personal epistemology: A guiding model. *Educational Psychologist*, vol. XXXIX, n° 1, p. 69-80. (cit. por Crahay & Fagnant (2007, pp. 105 y ss)
- Bouvier, A. (2007). Un modèle polyphonique en épistémologie sociale. *Revue européenne des sciences sociales* [En ligne], XL-124 | 2002, mis en ligne le 01 décembre 2009; consulté le 25 octobre 2015. URL : <http://ress.revues.org/574> ; DOI : 10.4000/ress.574 ; L' épistémologie sociale. "Une théorie sociale de la connaissance" (2007) Bouvier Alban et Conein Bernard (eds) Raisons Pratiques Paris, EHSS; Steve Fuller, Social Epistemology, Indiana University Press
- Bruner, J. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. México. UTEHA. (publ. orig. 1966)
- Camilloni, A. R. W de (2007). Los profesores y el saber didáctico. Camilloni, Alicia R. W. de, Cols Estela, Basabe Laura y Feeney Silvina *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Crahay, M. & Fagnant, A. (2007). À propos de l'épistémologie personnelle: un état des recherches anglo-saxonnes. *Revue Française de Pédagogie* N° 161(p.79-117)
- Fagnant, A. (2011). Theories of mind and personal epistemology: their interrelation and connection with the concept of metacognition. *European Journal of Psychology of Education*.
- Goodman, A. L. (2004). Group Knowledge versus Group Rationality: Two Approaches to Social Epistemology. *Episteme* 1. (pp 11-22) Cambridge University Press.
- Hennessey, M. G. (1999). Probing the dimensions of metacognition: Implications for conceptual change teaching-learning. Paper presented at the *Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching*, Boston, MA. (p. 3) (cit. por Lai Emily R. (2011) Metacognition. A Literature Review. Research Report. Pearson, April 2011(p 4-5).
- Hofer B.K. (2004). Epistemological understanding as a metacognitive process: Thinking aloud during online searching. *Educational Psychologist*, vol. XXXIX, n° 1, p. 43-55. (cit. por Crahay et Fagnant (p. 2)
- Kaiser, A. & Kaiser, R. (2009). Metacognition et formation des adultes. *Question Vives*. Vol 6 N° 12
- Koehler, M. & Punya, M. (2009). What is Technological Pedagogical Content Knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* 9 (1) (1-9)
- Lai, E. R. (2011). Metacognition. A Literature Review. *Research Report*. Pearson, April 2011. Tabla 1 (p.7)
- Loewenberg Ball, D.; Thames, M.; Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching. What Makes it Special? *Journal of Teacher Education*, Vol 59 N° 5 (389407).
- Mincu, M. (2013). Quality and School Improvement What is the Role of Research?. London, BERA (cit. por "The Role of Research in Teacher Education: Reviewing the Evidence" British Educational Research Association (BERA) January, 2014 (p. 7).
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4- 31
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

Notas

(Endnotes)

¹ Texto completo de la Conferencia realizada en el marco de las *VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado: Narración, Investigación y Reflexión sobre las Prácticas*. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. 29 al 31 de octubre de 2015.

² Profesora Emérita de la Universidad de Buenos Aires, Directora de la Maestría en Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de la Pampa. Profesora de cursos de doctorado, maestrías, carreras de especialización y cursos de posgrado en diferentes universidades en el país y en el extranjero. Autora de numerosos trabajos sobre didáctica, educación superior, currículo, didáctica de las ciencias sociales y evaluación. Fue becaria de la IEA y de la Fundación Fulbright. Premio Konex 1986-1996 en Educación y Grado de Caballero de la Orden de las Palmas Académicas del Gobierno de Francia. Secretaria de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires desde 1986 a 2002.

³ En el texto emplearemos las siglas en inglés porque son usadas habitualmente en los trabajos publicados sobre este tema. En cada caso se usa la expresión completa correspondiente en español.

Tabla 1

Componente metacognitivo	Tipo	Denominaciones según autores
Conocimiento cognitivo	Conocimiento sobre uno mismo y sobre los factores que afectan la cognición	Conocimiento y tarea personal Autoevaluación Comprensión epistemológica Conocimiento declarativo
	Conciencia y manejo de la cog-nición	Conocimiento procedimental Conocimiento estratégico
	Conocimiento acerca de cuán-do y porqué usar una estrategia determinada	Conocimiento condicional
Regulación cognitiva	Identificación y selección de estrategias apropiadas y empleo de recursos	Planificación
	Estar atento y consciente de la comprensión y el resultado de la tarea	Monitoreo y regulación Experiencias cognitivas
	Evaluación de los procesos y productos del propio aprendizaje y revisión de los objetivos de aprendizaje	Evaluación

Tabla 1: Síntesis de los modelos de conocimiento que se activan en la metacognición.

Gráfico 1

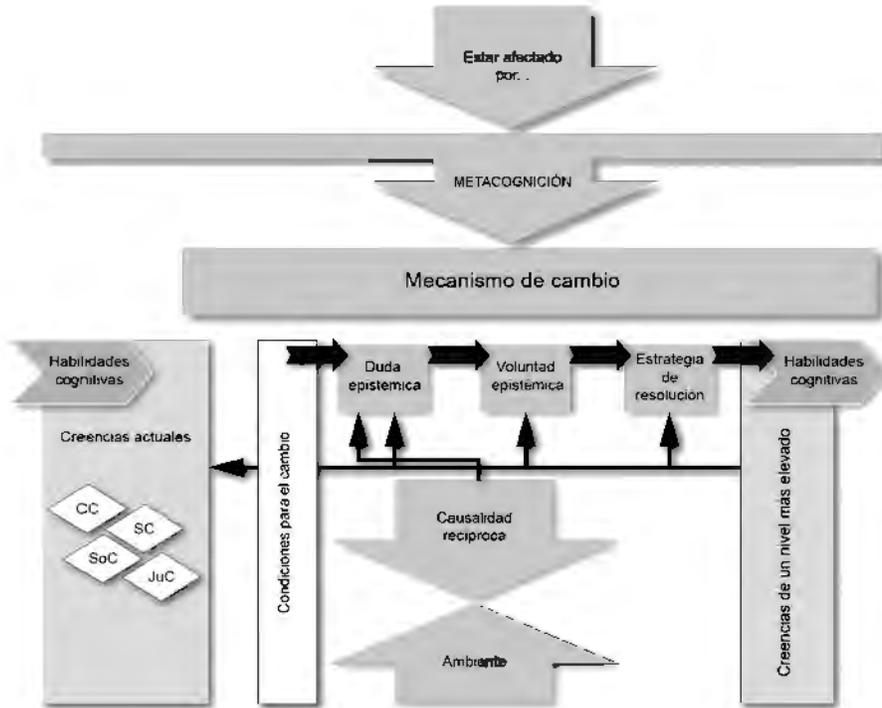


Gráfico 1: Modelo de epistemología personal de Bendixen y Rule, 2004

Cuadro 1

Las clases de conocimientos de los contenidos como conocimiento profesional de los profesores
Deborah Loewenberg Ball, Mark Hoover Thames, Geoffrey Phelps (2008)
El conocimiento de la disciplina (SMCK) se divide en
<ul style="list-style-type: none">• conocimiento común o general del contenido (CCK),• conocimiento especializado del contenido (SCK) y• conocimiento del horizonte del contenido (HCK).
El conocimiento pedagógico de los contenidos (PCK) se divide, a su vez, en
<ul style="list-style-type: none">• conocimiento del contenido y de los estudiantes (KCS),• conocimiento del contenido y la enseñanza (KCT) y• conocimiento de los contenidos y el currículo (KCCu)

Cuadro 1: Las clases de conocimientos de los contenidos como conocimiento profesional de los profesores.

Cuadro 2

<p style="text-align: center;">El conocimiento pedagógico tecnológico de los contenidos (TPACK) Matthew Koehler & Punya Mishra (2009)</p> <ul style="list-style-type: none">• El conocimiento tecnológico (TK)• El conocimiento tecnológico de los contenidos (TCK)• El conocimiento tecnológico pedagógico (TPK)
--

Cuadro 2: El conocimiento pedagógico tecnológico de los contenidos (TPACK)

Fecha de recepción: 02-02-2017
Fecha de evaluación: 02-02-2017
Fecha de aceptación: 22-02-2017

Las tecnologías y las marcas en el desarrollo de la profesión e identidad docente: parches, enmiendas y nuevos tejidos⁴

Technologies and Signposts in the Development of Teachers' Profession and Identities: Patches, Amendments, and New Fabrics

Carina Lion⁵

Resumen

Las políticas de inclusión de tecnología en el sistema educativo, han activado y re-activado preguntas que interpelan la formación, la identidad y el desarrollo de la profesión docente. Algunos son viejos interrogantes que se vinculan con qué formación necesita un docente no sólo desde el punto de vista curricular, sino desde la mirada de sus habilidades para construir prácticas educativas socialmente relevantes; otros son más novedosos y refieren a cómo estos escenarios de alta disposición tecnológica reconfiguran la identidad docente y sus horizontes profesionales. En esta presentación nos interesa, particularmente, la mirada del cambio en las prácticas, qué docente formamos para qué sistema educativo en contextos en los que la circulación de la información, las autorías colaborativas, la web semántica, Internet de las cosas, entre otros fenómenos, instalan una agenda veloz respecto de las tecnologías y pausada respecto del cambio educativo. La

metáfora "textil" que acompaña la presentación permite iluminar respecto de qué estrategias pueden fortalecer nuevos tejidos institucionales que promuevan una re-definición del sentido de la profesión docente en estos escenarios contemporáneos y cuáles pueden reducirse simplemente a "parches" o "enmiendas"; miradas instrumentales en las cuales las prácticas se reproducen con una pincelada de modernización tecnológica que no logra calar en las estrategias didácticas (desde la enseñanza, el aprendizaje y la perspectiva del conocimiento).

Palabras clave: matriz histórica de origen; formación docente; tecnología educativa; reconstrucción del conocimiento experiencial; aula porosa.

Abstract

The policies of technology infusion into the education system have raised and revisited questions on teacher education, identity, and professional development. Some are old interrogations related to what education teachers need not only as regards curriculum but also the skills to develop socially relevant educational practices. Newer queries look into how highly available technology settings reconstruct teachers' identities and their professional prospects. This presentation is particularly focused on practice changes and on the kind of teacher that is expected for the intended educational system, in contexts where information circulation, collaborative authorships, the semantic web, the internet of things—among other phenomena—draw up a speedy agenda for technologies and a slow-moving one for educational change. The “textile” metaphor along the presentation helps to understand what strategies can strengthen new institutional fabrics that promote a redefinition of the meaning of the teaching profession in contemporary contexts and which solely consist of mere “patches” or “amendments,” i.e. instrumental views in which practices are reproduced with one stroke of technological modernization unable to impact instructional strategies (as regards teaching, learning, and epistemology).

Keywords: Historic Matrix of Origin; Teacher Education; Instructional Technology; Reconstruction of Experiential Knowledge; Porous Classroom.

Para citar este artículo:

Lion, C. (2017). Las tecnologías y las marcas en el desarrollo de la profesión e identidad docente: parches, enmiendas y nuevos tejidos. En *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, Año 4, No. 4, noviembre 2017 Pp. 33 - 42

Introducción

La identidad: huellas

El campo de la tecnología educativa tiene su matriz histórica de origen en los años 50 y 60 en las cuales correspondía a la Tecnología Educativa el estudio de los medios como generadores de aprendizaje (Maggio, 1995). A esa matriz se le agrega la concepción de la Tecnología Educativa por su estudio de la enseñanza como proceso tecnológico ya en la década del 70. La década de los 90 caracterizó el debate, entre otras cuestiones, en definir la Tecnología Educativa como una "ciencia puente", orientada a la práctica y controlable por el método científico (Poloniato, 1994). Las revisiones críticas de este campo de la mano de Edith Litwin (1995, 2005, 2008) han generado otra construcción epistemológica en el campo que dialoga con la didáctica, la antropología cultural, la psicología, la comunicación, la política y la sociología de manera tal de consolidar intersecciones disciplinares a la vez que delimitar su especificidad.

En estos últimos años, las diversas investigaciones, políticas públicas, proyectos de formación, artículos de referencia, desarrollos

y aplicaciones, redes y comunidades de práctica, entre otros, reconfiguraron el campo de manera tal de contar con empiria específica y una identidad consolidada. La tecnología educativa enfocada originalmente entonces, en el desarrollo de máquinas de enseñar y diseños autosuficientes, puede ser reconceptualizada a partir de la potencia que los nuevos entornos tecnológicos pueden aportar a las prácticas de la enseñanza, en tanto superemos los mitos y las promesas que no se cumplieron en varias décadas. Esta búsqueda es transdisciplinar y supone reconocer los entornos entrelazados en las diversas formas de conocer y aprender en la contemporaneidad y la necesidad de cambios profundos de las prácticas docentes concebidas desde la creación pedagógica (Maggio & Lion, 2011).

En la matriz histórica de origen de la formación docente hay también marcas fuertes que reúnen tanto la tradición del normalismo, como la académica y la tecnicista (Davini, 1995). Este enfoque se instaló desde los orígenes de la formación del magisterio (Alliaud, 1993) y es solidario con el desarrollo del sistema escolar. Se propuso formar a los estudiantes en las prácticas a través de la aplicación de métodos con el acompañamiento sistemático de los docentes a cargo de las aulas. Los conocimientos que se administraban en la formación eran los básicos para enseñar, tales como los relativos a la comprensión de los niños, de acuerdo al desarrollo teórico de la época.

Con el correr de los años, el conocimiento se fue ampliando y complejizando. A comienzos del

siglo XX, fue avanzando la tradición académica, que atribuyó cada vez más peso a las disciplinas y la investigación científica. El mayor embate de esta tradición académica estuvo dirigido a cuestionar la formación pedagógica y metodológica, considerada trivial y sin rigor científico. En coincidencia con la influencia conductista en la marca de origen del campo de la Tecnología Educativa, la década del 60 influyó en un enfoque tecnicista de la formación docente de base conductista y neoconductista. La formación en las prácticas se mantuvo y consolidó como un campo de aplicación al final de la carrera y una planificación basada en objetivos operacionales y diseños instruccionales. A partir de la década del 80, y en los últimos años, se fue consolidando una perspectiva crítica desde producciones sociopolíticas que comprendían la complejidad de la enseñanza. Se revalorizó la práctica situada como espacio de experiencia; se revitalizó el papel del docente como constructor de la experiencia y la necesidad de reflexión crítica sobre el aula. Si entrecruzamos entonces en la actualidad ambos campos, se infiere que en los últimos años se consolidó una concepción multidimensional y multidisciplinar—que da cuenta de la complejidad de ambos campos de conocimiento—más alejada de miradas tecnicistas y tecnocráticas.

Las políticas públicas nacionales y regionales que promueven ambientes de alta dotación tecnológica, el crecimiento de los recursos digitales disponibles para los docentes, el diseño de dispositivos de formación en temas de tecnología y educación; traen nuevos desafíos que son los que expondremos a continuación.

Desarrollo y debate. Tendencias en tecnología educativa: el horizonte

Romper el aislamiento, pensar con otros

Concebimos la institución escolar situada en un contexto político, social, cultural que le da sentido y extiende su función social. Este contexto hoy funciona como un espacio fuerte en el que los niños y jóvenes transitan y en el que aprenden. En estos espacios se consolidan lenguajes, códigos, se construyen las organizaciones sociales, las redes, nuevas formas de relación no sólo tecnológicas sino también sociales. Estas ideas resultan relevantes en tanto estamos dimensionando la perspectiva de articular las prácticas y aprendizajes escolares con aquellos que hoy transcurren fuera de las paredes del aula.

Partimos de conceptualizar a la cultura desde el posicionamiento de P. Lévy (2004, p.7), quien la define como

(...) un gran complejo de redes de sistemas culturales entramados entre sí, es decir, que se solapan, comparten agentes, entornos y recursos culturales, interaccionan, se comunican y se transforman mutuamente. Cada sistema cultural se caracteriza por un colectivo de agentes y prácticas específicas en el contexto de un entramado de entornos sociotécnico-culturales correspondientes a los diversos conjuntos de técnicas, artefactos y recursos que conforman dichas prácticas.

Esta idea de cultura no se reduce a los componentes de carácter simbólico (como representaciones, ideas, valores, interpretaciones) sino que integra las técnicas, los artefactos y los entornos materiales. De allí que este autor (Op.Cit, p. 7) conceptualiza a la cultura digital como "el conjunto de los sistemas culturales surgidos en conjunción con las tecnologías digitales" y utiliza el concepto de sociedad digital para designar "la cultura propia de las sociedades en las que las tecnologías digitales configuran decisivamente las formas dominantes tanto de información, comunicación y conocimiento como de investigación, producción, organización y administración".

Las tecnologías configuran en los escenarios contemporáneos lo que se llama cultura digital e implican nuevas formas de organización y procesamiento del conocimiento más flexibles, interactivas y que reclaman, a su vez, nuevos modelos de enseñanza y de formación (Burbules & Callister, 2001). Para los docentes, esta idea de extender el aula y de materializar aprendizajes a través de las redes y comunidades de práctica habilita la posibilidad de actualización, conexión con otros colegas, compartir experiencias y estar expuestos a una gran audiencia. Entendemos que las redes son posibles motores de desarrollo profesional, de innovación y de cambio. Si pensamos en la formación y a la enseñanza, el hecho de que los mismos docentes publiquen experiencias, anécdotas, reflexiones sobre la práctica docente y reciban comentarios, críticas, sugerencias de colegas va consolidando una perspectiva de participación auténtica y de aprendizajes compartidos. La

externalización de la práctica profesional y la construcción de redes profesionales cambian del paradigma del aislamiento en el que la profesión docente suele estar al paradigma de la comunidad de aprendizaje profesional en el que los docentes encuentran espacios para iniciar proyectos, reflexionar y colaborar con otros colegas. La apropiación de las tecnologías puede favorecer procesos de empoderamiento, de recuperar la polifonía de voces más propia de una ciudadanía democrática, de conversar con colegas, expertos, decisores, artistas, es decir, de ampliar la mirada educativa. En otro lugar, acuñamos el concepto de mente participativa (Lion, en prensa), la perspectiva de una cognición que también se distribuye en las redes, en el uso de marcadores digitales y en el despliegue de entornos personales en los cuales el intercambio de lo que sucede en la web y específicamente en las redes sociales aporta a la construcción de determinados enfoques de interés en las áreas de conocimiento en las que uno indaga y más allá de ellas en tanto trasvasan el conocimiento específico. Si se aprovechara esta tendencia de escribir con otros, compartir experiencias, enriquecer las prácticas en una comunidad que extiende sus paredes más allá de las aulas, entonces hay un gran potencial para el fortalecimiento de la comunidad de práctica docente.

Diversidad, convergencia y combinatoria

"Internet de las cosas" como tendencia en la producción tecnológica refiere a que las tecnologías están en los objetos, ubicuas.

Ya no se trata de una conexión externa sino objetos que en sí mismos tienen conectividad, como Google Glass, la lapicera que corrige la ortografía, la ropa con sensores, entre otros ejemplos. La innovación no es sólo crear algo nuevo sino combinar objetos existentes, como "waze" que combina la georreferencialidad con las redes sociales.

Por otro lado, Buckingham (2008) sostiene que las tecnologías en la actualidad se caracterizan por la convergencia, diferentes sistemas haciendo sinergia en un mismo entorno, la integración de viejos y nuevos desarrollos y no su desplazamiento. Las tecnologías como portadoras de imágenes, relatos y fantasías operan tanto sobre la imaginación como sobre el intelecto, por lo que nos acercan maneras de representar el mundo y de comunicarse. Esta perspectiva de convergencia y combinatoria junto con el potencial de representar, visualizar y construir otro tipo de narrativas en distintos soportes y entornos (transmedialidad) es rica en matices para una formación docente que incluya genuinamente las tecnologías para re-pensar el sentido de las prácticas pedagógicas.

Por otro lado, hemos reconocido (Lion, 2012) la necesidad de fortalecer ciertos procesos de descentralización en los aprendizajes teniendo en cuenta la diversidad cognitiva, los ritmos diferentes y variados, abordajes diversificados de temas de difícil comprensión. En las aulas, se juega una suerte de tensión entre la centralidad del rol docente como clara brújula del sentido de las prácticas pedagógicas y los aprendizajes descentralizados pero contextualizados que

ocurren en todo tiempo y lugar. Reconocemos que son fundamentales las articulaciones entre los aprendizajes informales y los formales; entre la escuela y su contexto; entre la diversidad cognitiva y la convergencia tecnológica; entre lo estrictamente académico y lo lúdico; entre la complejidad conceptual y la sencillez de las interfaces tecnológicas, entre la formación académica y la práctica profesional. La arquitectura de estos puentes puede plasmarse de distintas maneras que no son mutuamente excluyentes sino que recrean y enfatizan aspectos diferentes.

Señalan C. Cobo Romaní y otros (2011) que lo mejor que está aconteciendo en estos años es que los usuarios no utilizan las aplicaciones Web 2.0 con el mismo fin para el que fueron creadas, sino que las reconstruyen según sus necesidades y prácticas sociales, trayendo como consecuencia que los creadores de las aplicaciones y los artefactos se tengan que adaptar a demandas no previstas originalmente. Entre estas reapropiaciones, se encuentran las necesidades de formación: ¿qué docente estamos formando? ¿Cuál es el peso de lo disciplinar, de la didáctica del contenido? ¿En qué medida se interpelan las formas en que hoy se distribuye la información en las redes? ¿En qué medida conocemos al sujeto que formamos? ¿Cómo aprende?

En mi opinión, existe una fuerte necesidad de experimentar, de crear experiencias didácticas que den pistas para pensar la formación que queremos y la que necesitamos en una sociedad en cambio. Hace dos décadas Pérez Gómez

(1992) mencionaba la necesidad de gestionar la escuela como el lugar de la reconstrucción crítica del conocimiento y de la cultura experiencial. Significados y comportamientos que se adquieren fuera del ámbito escolar. Esta marca de la experiencia con las tecnologías cobra dimensión porque no hay modelos probados; se trata de un camino que se hace al andar, documentando buenas prácticas, interpelando las intersecciones entre saber didáctico, saber disciplinar, cultura institucional y cultura digital.

Conclusiones. Algunos desafíos para la formación docente: el presente

Lo que hemos descripto hasta acá enfrenta a los educadores a pensar y pensarse en relación con nuevos desafíos epistemológicos, culturales y políticos. La formación docente debería ofrecer las herramientas necesarias para abordar estos desafíos y desde allí se podrán ir definiendo propuestas reflexivas para las prácticas de la enseñanza influenciadas por los desarrollos tecnológicos.

Estoy convencida de que estamos asistiendo a un replanteamiento del ejercicio docente, de las nuevas tareas de la enseñanza y de las implicaciones que tales revisiones tienen en el campo de la formación. Este replanteo se vincula a los cambios profundos que se están produciendo en diversos terrenos que ponen en cuestión las bases de la formación y práctica de los docentes. En paralelo a estas transformaciones, la formación docente está siendo sometida a profundos procesos de

reforma en sus objetivos, estructura, contenidos, instituciones, sistemas de evaluación y control, formas de gestión y gobierno.

Sabemos, además, que la formación en la dimensión tecnológica no resuelve la integración de las TIC en propuestas de enseñanza; pueden ser parches o enmiendas pero no transformaciones. En tal sentido, ni la presencia de computadoras ni el manejo técnico de programas básicos por parte de los docentes promueven la utilización de este medio con efectos innovadores en la enseñanza.

El núcleo de los desafíos previsible para las instituciones formadoras de docentes radica en el uso creativo y potencialmente emancipador que se haga de las tecnologías de la información y comunicación, considerando que son los contenidos y diseños – y no las tecnologías en sí mismas—las que albergan la capacidad generadora de actitudes críticas, enriquecedoras del hombre, atento a su realidad social, cultural, política y económica. Se trata de diseñar propuestas formativas creativas y originales que generen desafíos cognitivos teniendo en cuenta que la información se encuentra accesible y distribuida en las redes hoy (Serres, 2014) y, por tanto, más que posesión de información necesitamos favorecer procesos de mediación crítica que potencien la construcción del conocimiento en la disciplina y en la resolución de problemas de las prácticas cotidianas. Hablamos de la recreación potente de la información; entender el aula como extendida, "porosa", en continua relación con el afuera con poros que oxigenen los aprendizajes

informales con los formales, en comunidades de práctica que también expanden las experiencias de aula con otros colegas, que se enriquecen en los intercambios colegiados, con especialistas de otras latitudes.

Por otro lado, tal como mencionamos, se hace cada vez más fuerte la necesidad de "dejar huellas" en nuestros estudiantes, que no resulte lo mismo formarse que no formarse. Así como estudiamos a los maestros memorables (Jackson, 1999), me gusta pensar en los "tatuajes cognitivos" (Lion, en prensa); es decir, en las huellas y marcas que quedan en nuestras trayectorias educativas producto de docentes y de prácticas memorables pero también de colegas que en su intercambio nos dejan marcas (algunas que se borran con el tiempo pero otras como tatuajes permanentes en la piel).

Nos debemos un debate respecto de qué docentes queremos y necesitamos formar, cuál es el lugar de la cultura digital en la formación docente, qué margen de creatividad y acción proponemos para generar experiencias que articulen las aulas con lo que sucede fuera de ellas, cómo fortalecemos las instituciones educativas para que el cambio sea posible. Mi opinión es que este debate no se salda con las "competencias digitales", ni con capacitaciones sobre herramientas tecnológicas. Por eso la idea de "tejido" remite a articulaciones más complejas que reconstruyan las huellas identitarias y desde ahí se planteen estrategias viables a la vez que transformadoras en el plano social, político y cultural. Recuperar lo mejor de las tecnologías, la idea de combinatoria y diversidad

cognitiva, la integración de lo lúdico desde las habilidades para experimentar con lo periférico como una forma de aprender a resolver problemas, estrategias que favorecen hoy la representación, la abstracción, la visualización; la habilidad para interpretar y construir modelos dinámicos de procesos del mundo real a través de simulaciones; la habilidad para interactuar de forma significativa con herramientas que expanden las capacidades mentales desde la perspectiva de la cognición distribuida y de la inteligencia colectiva que fortalece pensar con otros. Desafíos que nos ubican en un lugar interesante e "incómodo", incomodidad que nos obliga a repensar la formación docente desde el lugar de la responsabilidad ética y política de enriquecer los horizontes formativos para fortalecer nuevas prácticas pedagógicas.

Referencias

- Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología*. Buenos Aires: Manantial.
- Burbules N. & Callister, T. (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías*. Barcelona: Granica.
- Cobo Romaní, C. & Moravec, J.W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la Educación*. Barcelona: Colección Transmedia XXI. Laboratorio de Mitjans Interactius/Publicacions I Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud. Versión original: Lévy, P. (1990) *Les Technologies de l'intelligence; l'Avenir de la pensée à l'ère informatique*. París: La Découverte.
- Lion, C. (2012). *Pensar en red. Metáforas y escenarios*. Scialabba, A. & Narodowski, M. *¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Prometeo.
- Lion, C. & Maggio, M. (2011). Los modelos de inclusión de tecnologías. *Revista Jadashot. Edición especial Congreso de Educación "La pasión de enseñar y el arte de aprender"*. Universidad Hebrea de México. Año 5, número 22, septiembre de 2011. Mexico DF.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin E. (Comp.) (2005). *Las nuevas tecnologías en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Maggio, M. (1995). El campo de la tecnología educativa: algunas aperturas para su reconceptualización. Litwin, E. *Tecnología Educativa. Política, historias, propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes de alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro.
- Pérez Gómez, A. (1992). El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula. Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Poloniato, A. (1994). Agotamiento del paradigma interdisciplinar de la Tecnología Educativa. Búsqueda de nuevas síntesis. Ponencias del *Seminario Internacional de Tecnología Educativa*, México, ILCE.
- Serres, M. (2014). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Notas

(Endnotes)

⁴ Texto completo de la conferencia realizada en el de las *VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado: Narración, Investigación y Reflexión sobre las Prácticas*. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. 29 al 31 de octubre de 2015.

⁵ Carina Lion es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Docente regular de la Cátedra Fundamentos de Tecnología Educativa, FFyL, UBA. Docente en la Carrera de Especialización y Maestría en Tecnología Educativa y en la Maestría en Docencia Universitaria de la UBA. Investigadora en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Co-directora del proyecto UBACyT (2013-20163): "Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica. Actualmente es la Directora General del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la UBA. carinalion@gmail.com

Fecha de recepción: 20-02-2017
Fecha de evaluación: 28-02-2017
Fecha de aceptación: 20-03-2017

El estatus epistemológico actual de la práctica como compromiso político con la educación docente Entrevista a Liliana Sanjurjo

Current Epistemological Status of Practice: Political Commitment towards Teacher Education An Interview to Liliana Sanjurjo

María Marta Yedaide⁶

Resumen

Liliana Olga Sanjurjo es sin dudas una figura destacada en Argentina y Latinoamérica, reconocida como uno de los grandes referentes de la formación docente. Su inmensa contribución al campo de la educación de grado ha sido en los últimos tiempos complementada con la docencia, investigación y gestión de carreras y cursos de posgrado, los cuales han habilitado una proyección de la pedagogía y la didáctica hacia instancias de creciente profundización y jerarquía. En un tono amigable y coloquial, Liliana comparte en esta entrevista sus memorias, sus pasiones y aquellas lecturas e intereses que la han impulsado en una agenda de restitución del estatus epistemológico de la práctica como movimiento de legitimación y autorización de la labor educativa.

Palabras clave: educación docente; práctica; estatus epistemológico

Abstract

Undoubtedly, Liliana Olga Sanjurjo is a prominent academic personality in Argentina and Latin America on the basis of her work on Teacher Education. Her immense contribution to the field of undergraduate education has recently been complemented with the teaching, management and research of postgraduate programs and seminars which have fostered and furthered pedagogy and didactics. In a friendly and colloquial manner, Liliana shares the memories, passions and readings that have encouraged her to embark on the recovery of the epistemological status of practice as a means to legitimizing and authorizing educational work.

Keywords: Teacher Education; Practice; Epistemological Status

Para citar este artículo:

Yedaide, M y Sanjurjo, L. (2017). El estatus epistemológico actual de la práctica como compromiso político con la educación docente. Entrevista a Liliana Sanjurjo. En *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, Año 4, No. 4, noviembre 2017 Pp. 43 - 55

Comenzamos nuestra conversación dialogando sobre la raigambre de estas vocaciones tuyas...

En tus participaciones recientes en proyectos, publicaciones y eventos científicos nacionales e internacionales has puesto el acento en la práctica y su compleja relación con la teoría. En el plano personal primero, ¿Cómo se genera este interés por la práctica en el marco de tu propio desarrollo académico-profesional?

La pregunta me remite a mi propia biografía escolar. Hice casi toda mi escolaridad en el Normal N° 1 de Rosario, cuando todavía nos recibíamos como Maestras Normales Nacionales en 5° año. Fui de la última o penúltima promoción que obtuvimos ese título, pues en 1970 /71 se cerró esa modalidad y se llevó la formación docente a nivel superior.

Mi paso por la Escuela Normal fue determinante para inclinarme por la docencia y por la Pedagogía. Y mi ingreso a dicha escuela tuvo que ver con los deseos de mi madre. Modista, profesora de corte y confección, manifestó siempre que su sueño frustrado fue ser maestra. Por lo que hizo lo imposible para que sus hijas concurren a la Escuela Normal.

Viví hasta que me casé en Saladillo, zona sur de la ciudad, por lo que concurrir al Normal, en pleno centro de Rosario, suponía un sacrificio para toda la familia. Salíamos a la mañana muy temprano, nos llevaba mi papá en el colectivo que demoraba no menos de media hora. Íbamos muchas veces casi colgados. En invierno, durante el nivel inicial y los primeros años de la primaria, mi mamá nos ponía un pantalón debajo de las polleras para que no tomásemos frío y mi papá nos lo sacaba al llegar porque no se podía ingresar a la escuela con pantalones. Parece de la edad de piedra, y en realidad hace muchos años. Mi papá, empleado de comercio, iba a esperarnos todos los mediodías, siempre bajo la misma araucaria para que lo encontremos rápidamente. Pasé en esa escuela 13 años de mi vida. Allí hice mis prácticas antes de recibirme. Siete años más tarde regresé como docente, luego como supervisora del nivel superior.

Tuve la oportunidad de comenzar a hacer reemplazos en escuelas primarias de mi ciudad el mismo día que comenzaba mis clases en el Profesorado de Filosofía y Pedagogía. Luego fui titularizada ya que después de muchos años de no haber concursos se había abierto uno muy masivo que nos permitió ingresar a muchos docentes recién recibidos, fundamentalmente para trabajar en escuelas urbano-marginales. Quizás valga la pena aquí aclarar que tuve que hacer la carrera en un Profesorado privado, pues por razones económicas no me podía ir a estudiar a otra ciudad y en Rosario la carrera de Pedagogía sólo se desarrollaba en el Instituto Nuestra Sra. De la Misericordia. No reniego de esa formación porque, tal como decía mi amigo

y gran maestro Ovide Menin, “fue una buena mezcla de formación normalista primero, luego la formación aristotélico-tomista que te dieron las monjitas, paralelamente a tu militancia gremial que te acercó a las teorías críticas”. Mucho más tarde completé el doctorado en la UNR, ya que debí esperar la apertura democrática y la normalización de la Universidad. Todo ello se complementa con mi desarrollo profesional como docente, tanto en escuelas primarias y secundarias como en la Universidad y en el Nivel Superior no Universitario.

Finalicé el profesorado a comienzos de 1971. Ya contaba con 4 años de antigüedad como maestra de primaria. Con la apertura democrática de 1973 se abrieron los escalafones de los institutos de nivel superior, después de años de designaciones a dedo. El título de Profesora en Pedagogía y mis años de antigüedad en la escuela primaria me permitieron comenzar a trabajar en el Profesorado de Nivel Primario en el Instituto N° 5 de Villa Constitución y en el Normal N° 1, fundamentalmente en asignaturas relacionadas con la práctica: Didáctica, Taller Didáctico, Residencia.

La formación teórica y la experiencia en las escuelas urbano-marginales en las que comencé a trabajar me mostraron la importancia que podía llegar a tener involucrarme en la formación docente en general, en la formación para las prácticas en especial.

También la “mezcla” que señala Ovide en mi formación fue importante en mi definición por la problemática de la práctica. Tuve la suerte

de haber sido formada más bien en la crítica a las teorías tecnocráticas y conductistas. En la escuela normal, más allá de su tradición disciplinadora, tuvimos acceso a las influencias tardías de la escuela nueva, entre otras. En el profesorado, la fuerte formación filosófica neutralizó algunas influencias de las teorías tecnocráticas. Mi desempeño en una escuela urbano marginal, a cargo de una directora – Susana Llera- muy comprometida social y políticamente, mi participación en la lucha gremial iniciada en el 70, 71, el trabajo socializado con compañeros politizados que nos acercaron las ideas recién publicadas de Paulo Freire, las del psicoanálisis y del marxismo, afianzaron mi compromiso con la mejora de la educación, no sólo en los aspectos macro, sino también en el aula.

La militancia gremial y el trabajo en escuelas de alta complejidad nos permitió percibir, con mucha claridad, que las teorías tecnocráticas no sólo no ayudaban a resolver los problemas que nos presentaba la práctica, sino que los agudizaban y que, por otra parte, eran ajenos a nuestros propios principios. También, la complejidad del contexto dejaba siempre cierto grado de insatisfacción con la formación recibida. El compromiso político-gremial nos permitió alejarnos de la actitud tan habitual de renunciar a la teoría, actitud que asumen muchos graduados en sus primeros procesos de socialización profesional, siempre complejos, y que expresan en la reiterada frase “la teoría no sirve para la práctica sino sólo para los exámenes”.

Tuve también la suerte de participar, desde muy joven, en el SINTER, el primer Sindicato docente que nos instaba a reconocernos como trabajadores de la educación. Pero ello no nos impedía asumir que nuestro objeto de trabajo era el conocimiento y que, por lo tanto, la formación debería ser un objetivo permanente. Y tanto fue así que conformamos un grupo gremial que tendría a su cargo el cambio de contenidos de la educación. Para cumplimentar esa tarea convocamos a filósofos y epistemólogos que nos acercaron a los aportes de Bachelard. Por otra parte, nuestro deslumbramiento por los aportes de Freire nos llevó a organizar talleres docentes barriales para difundir y concientizar acerca de esos aportes, talleres a los que los docentes concurrieron masivamente. Y también a hacer experiencias innovadoras de alfabetización en la escuela primaria, basadas en las que Freire había realizado con adultos.

Nuevamente fue otra apertura democrática lo que me permitió abrir mi horizonte laboral. En 1984 comencé a trabajar en la Universidad, primeramente en el ciclo de formación docente de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR, en Residencia del Profesorado de Psicología y en la cátedra de Pedagogía. Cuando se abrió el 5° año de la carrera de Ciencias de la Educación me designaron, primero por un concurso interno, luego por otro abierto, como profesora titular de Residencia Docente, cargo que sigo desempeñando hasta la actualidad.

No puedo omitir, también como determinante para mi preocupación y compromiso con la formación en las prácticas docentes, mi desempeño

como docente, vice-rectora y rectora del IES N° 28 "Olga Cossetini" de Rosario y finalmente como supervisora del nivel superior de la zona sur de la provincia de Santa Fe, cargos que siempre traté de desempeñar con una finalidad fundamentalmente político-pedagógica.

En este relato biográfico hablás del sostenimiento de la teoría, por un lado, y del compromiso social que deviene praxis, por otro, y ambos adquieren en el contexto socio-histórico rasgos contra-hegemónicos. ¿Podríamos establecer un paralelismo con tu vocación en la actualidad de restituir legitimidad al campo de la práctica? ¿Es adecuado hablar de una creciente valoración de la práctica en el campo de la pedagogía? ¿Qué categorías, referentes y corrientes de pensamiento creés que han colaborado con esta tendencia?

Es muy adecuado hablar de una creciente legitimidad de la práctica en el campo de la pedagogía, legitimidad que no debió haber perdido nunca. Y digo que la perdió porque las prácticas tuvieron un lugar central en la formación artesanal y también por influencia de la corriente de la escuela nueva, aunque ésta no haya sido masiva. Pero el tecnicismo supuso un gran retroceso en relación a algunos pequeños avances realizados.

Sin intentar hacer una historia de la compleja relación entre la teoría y las prácticas -en la formación profesional en general y docente en particular- vale la pena destacar que muchos aportes teóricos muestran que el hombre no

puede hacer sin pensar, que la disociación entre la cabeza y las manos ha sido “antinatural”. Por eso, la separación que se fomenta desde la educación o en el trabajo produce alienación. Hannah Arendt, citada por Richard Sennet, sostiene que la distinción entre homo sapiens y homo faber se basa en una falsa disociación. Más bien sería posible distinguir entre animal laborans –el que trabaja sin finalidad alguna- y homo faber -hombres y mujeres que transforman el mundo produciendo una vida en comunidad-

Sin embargo, los modos de organización social, del trabajo y por ende la educación fueron agudizando esa escisión entre las teorías y las prácticas. Escisión no ingenua, ya que en los modos de organización del trabajo por los que la humanidad ha pasado siempre el trabajo manual, a cargo de una gran mayoría, estuvo menospreciado y sobre valorado el trabajo intelectual, a cargo de una minoría, situación que suele repetirse en la docencia; en la universidad es habitual que se sigan planificando separadamente las clases teóricas de las prácticas, estando las primeras a cargo de los docentes titulares y adjuntos y las segundas de ayudantes alumnos o recién iniciados.

Estas breves referencias me permiten sostener que si bien el campo de las prácticas tiene ya un lugar teórico importante, como así también lo está teniendo en los diseños de formación, va a llevar mucho tiempo lidiar contra esa idea hegemónica que escinde la teoría de la práctica y que sobre valora la primera. Es decir que va a llevar tiempo para que estas ideas contra-hegemónicas, producto de interesantes

investigaciones, se metan en la cabeza de la gente. Esto es así, además, porque el contexto socio-económico agudiza esa escisión.

Muchos son los referentes que podríamos señalar. Dewey, dentro de la corriente de la escuela nueva, es uno ineludible, ya que en todos sus escritos batalló contra esa escisión, sosteniendo que la teoría tiene su origen en las prácticas y que es necesario articularlas durante la enseñanza ya que es lo que permite otorgar significado a las acciones.

Desde las teorías críticas, Paulo Freire constituye otro hito, tanto a partir de sus propias prácticas como de sus aportes teóricos. Sus prácticas de alfabetización en los círculos de cultura, la definición de la praxis como la articulación indisoluble entre la teoría y la práctica muestran, desde un posicionamiento indiscutiblemente dialéctico, que esa disociación ha llevado a la construcción de conciencias ingenuas que posibilita la explotación del hombre por el hombre.

Desde los enfoques hermenéutico-reflexivos no podemos dejar de mencionar a Gilles Ferry y sus aportes para comprender la formación como un largo trayecto que se origina en nuestras propias experiencias como alumnos y se continúa durante toda la vida. Jackson es otro hito en la investigación etnográfica del aula y, por lo tanto, en el estudio sistemático de las prácticas. A él le debemos conceptos tan interesantes como currículum oculto, clima del aula, momento preactivo, interactivo y posactivo de la práctica docente, entre otros.

Hay infinidad de autores e investigadores que realizan contribuciones a la comprensión de las prácticas y de los procesos de formación en ellas. Pero uno ineludible es Donald Schön, quien partiendo de una fuerte crítica a los modelos tradicionales de formación profesional y a sus consecuencias construye, entre otros, conceptos tan potentes como los de conocimiento en acción, reflexión en acción, reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en acción, a través de los cuales muestra que la práctica es fuente inagotable de construcción de teoría y que el conocimiento profesional, es decir, aquél que nos permite tomar decisiones fundamentadas ante situaciones complejas, es producto de un largo y complejo proceso. Esto no supone desvalorizar el conocimiento producto de las investigaciones, ya que este nos permite tener mejores instrumentos para mirar e intervenir en la complejidad de las prácticas.

Se trata de reconocer que, lejos de concebir al práctico como una caja negra de la que nos debe interesar sólo los estímulos que entran y las conductas que salen, los prácticos piensan cuando actúan; y si queremos comprender sus acciones es indispensable que entendamos las lógicas que las rigen. Sólo así será posible mejorar la formación.

El concepto de *habitus* profesional, aportado por Bourdieu y retomado por Perrenoud, entendido como los esquemas adquiridos en la historia incorporada puestos en acto en las prácticas cotidianas, también ha tenido una influencia enorme en las formas de concebir la formación. Ya que tratándose de un “núcleo

duro” que fuimos construyendo desde muy temprana edad, inconscientemente, acrítica y asistemáticamente, no es posible programar una formación desconociendo esa gramática generativa de las prácticas. Más bien es necesario trabajar con ella, desestructurarla para que se puedan construir contra-esquemas de percepción y de acción, si queremos que lo que se aprenda durante la formación inicial y a través de las acciones de desarrollo profesional tenga incidencia en la manera en que los docentes asumen sus prácticas.

Ello le permite sostener a Perrenoud que es necesario formar en prácticas reflexivas – concepto que también tiene sus raíces en Dewey- a través de un método clínico. Es decir, modalidades que no sólo permitan revisar los procesos de construcción del *habitus*, sino también preparar a los prácticos en la difícil tarea de tomar decisiones complejas en situaciones siempre singulares.

Esta relación de teoría y práctica, como narrás, no es privativa del campo pedagógico—a pesar de las valiosas contribuciones que este campo ha hecho al dominio de lo social—. ¿Cómo escribirías el estado actual de la relación teoría práctica, ahora sí, ceñida a la esfera de lo educativo?

Las investigaciones acerca de las prácticas, de la formación docente, de la construcción del conocimiento profesional son relativamente recientes, ya que el gran despliegue se produce en los últimos 20 o 30 años. Si lo pensamos en tiempos personales parece mucho, pero en

términos de producción de conocimiento es relativamente reciente el inicio de esa producción. Esas investigaciones permitieron construir una nueva epistemología acerca de la práctica y su relación con la teoría. Nueva epistemología que surge en clara oposición al modelo positivista, para el cual la práctica es una aplicación de la teoría y, por lo tanto, en la formación debe estar siempre al final, como mera inmersión o comprobación.

Y si bien sería deseable que los resultados de investigaciones tengan una más rápida incidencia en las prácticas, no es lo que suele suceder en una profesión caracterizada por el peso de los hábitos internalizados acríticamente y excesivamente regulada. Pero es alentador que en las últimas décadas las políticas educativas, sobre todo a través de las modificaciones propuestas y requeridas en los diseños de formación profesional, pongan atención en la resolución de dos tensiones fundamentales: la tensión teoría/práctica y la tensión formación general/formación especializada.

Hace ya un par de décadas que se instrumentaron experiencias alternativas de formación de profesionales en el área de la salud. Desde la década de los 90 se incluyen en los diseños de formación docente tres campos ineludibles que deben tener presencia durante todo el desarrollo de la carrera: el de la formación general, el de la formación específica y el de las prácticas. Y ahora, la CONEAU en nuestro país está solicitando algo similar para todas las carreras de formación profesional.

En estos nuevos diseños, el campo de la práctica

no sólo está visiblemente contemplado desde el inicio de las carreras, sino que está pensado como eje articulador de toda la enseñanza. Esto no supone borrar la formación disciplinar ni que los estudiantes irán a realizar prácticas profesionales desde el inicio de la carrera, sino que la práctica debe ser el eje a través del cual se organice toda la formación y que por lo tanto es importante, también, traer la práctica permanentemente al aula.

La nueva epistemología acerca de la práctica ha tenido también incidencia en los dispositivos de formación. Ya que, si se debe trabajar con el habitus profesional, es necesario construir instrumentos de intervención que permitan revisarlo críticamente y construir contra esquemas. Lo que no se logra sólo con el conocimiento de buenas teorías. Sólo el aprendizaje sistemático de la reflexión hace posible una revisión permanente de nuestros propios hábitos y supuestos internalizados. Entonces la escritura biográfico-narrativa, a través del trabajo con las biografías escolares, con las historias de vida, el diario de clases, la narración de experiencias, son dispositivos valiosos, tanto para investigar como para formar en prácticas. La socialización de las prácticas, a través del trabajo en parejas pedagógicas, en taller y/o ateneos son recursos muy interesantes también. Tanto para la formación inicial como en acciones sistemáticas de desarrollo profesional.

Finalmente, estos nuevos enfoques acerca de la práctica y su relación con la teoría han tenido incidencia en la delimitación de nuevas problemáticas a investigar y en los enfoques

investigativos. En cuanto a lo metodológico, si las prácticas tienen una lógica que es posible comprender, si están atravesadas por las creencias, los supuestos, los propios hábitos, no es posible comprenderlas a través de enfoques cuantitativos o mediante las modalidades tradicionales, ortodoxas, pegadas a los modelos positivistas. Procesos tales como el de construcción del conocimiento profesional, la construcción de buenas prácticas, la formación en prácticas reflexivas, no pueden ser medidos ni observados por métodos ortodoxos. La nueva epistemología de las prácticas contribuyó a dar legitimidad a los enfoques cualitativos de investigación y ayudó a enriquecer los instrumentos.

Pero además fueron cambiando las problemáticas abordadas en las investigaciones sobre las prácticas docentes. Hubo un corrimiento del interés por el comportamiento y las actuaciones de los profesores al interés por el conocimiento, las creencias, las emociones, los sentimientos; del interés por cómo actúan para lograr una enseñanza eficaz al interés sobre el por qué conocen, cómo se adquiere ese conocimiento, cómo debería ser la formación; del interés por explicar fenómenos para controlar la realidad al interés por comprender procesos como única forma de modificar la realidad.

Vale aclarar que todavía queda mucho por hacer para que en el campo pedagógico estos aportes tengan mayor incidencia en las prácticas áulicas, es decir para que estos aportes se “metan” en la cabeza de los prácticos, es decir de los docentes.

En las VIII Jornadas Nacionales para la Formación del Profesorado en Mar del Plata, definiste a la práctica como “construcción heurística subjetiva y colectiva”. ¿Cómo nace esta conceptualización? ¿Qué se propone instituir respecto de la práctica en la enseñanza?

Desde este enfoque de la práctica, sostenemos que no es una mera aplicación de la teoría, sino una construcción que tiene que ver con nuestras propias historias personales, pero también con la historia de la profesión. Si la formación es un trayecto -en el caso de la docencia que empieza muy tempranamente, con nuestras propias experiencias en el nivel inicial y durante todo nuestro paso por las instituciones educativas, ya que a partir de esas experiencias vamos construyendo supuestos acerca de qué es enseñar, para qué sirven las instituciones educativas, qué supone evaluar, en qué consiste la tarea docente- se evidencia la incidencia que tiene nuestra historia personal y profesional en la manera en que asumimos luego nuestra intervenciones.

Por otro lado, el concepto de tradiciones, entendidas como “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos... que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículo, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones” (Davini, 1995, La formación docente en cuestión.

Políticas y pedagogía. Buenos Aires, Paidós: 20), permite comprender que la historia de nuestra profesión nos atraviesa, sus tradiciones más fuertes atraviesan nuestras prácticas, más allá de que las teorías las contradigan.

Entender las prácticas como una construcción permite comprender la lógica que les diera origen y que, además, éstas pueden ser modificadas en tanto revisemos el proceso a través del cual llegaron a ser lo que son. Si son construcciones, pueden ser deconstruidas y reconstruidas. Entonces podríamos afirmar que este enfoque se propone instituir la conciencia del poder que tenemos los docentes para revisar y mejorar nuestras prácticas.

No estoy con esto cayendo en una postura ingenua que intenta desconocer los condicionantes externos y que responsabiliza al docente de no “ayudarse a sí mismo a cambiar”, como sostienen las teorías de autoayuda. Tampoco en las que lo responsabilizan de su propia gestión y evaluación, como lo hace la lógica gerencialista. Sostener que la práctica es una construcción, en la que tuvieron que ver tanto los procesos subjetivos como los sociales, nos incita a tratar de comprender dichos procesos, comprensión necesaria aunque no suficiente para desanudarla.

Podríamos afirmar, entonces, que el conocimiento profesional docente, como sedimento de construcciones alojadas en la biografía inscripta en contextos geo-culturales específicos, resulta fundamental para comprender la práctica de la enseñanza.

¿Qué otras vinculaciones estrechas se establecen entre este conocimiento, el conocimiento formal o teórico y la práctica?

Ya Dewey plantea que las teorías tienen su origen en las prácticas y que éstas además direccionan el pensamiento. Volviendo a Schön, para tomar sólo los aportes fundantes de esta nueva epistemología, vemos que también enfatiza que la práctica es fuente de conocimiento. El conocimiento profesional, es decir aquel que me permite tomar decisiones contextualizadas y fundamentadas ante las situaciones de la práctica, es producto de un largo proceso de construcción en el cual confluyen conocimientos teóricos aprendidos sistemáticamente, creencias, valores, supuestos y conocimientos experienciales.

Como sostiene Schön, la práctica nos enfrenta muchas veces a situaciones más o menos rutinarias ante las cuales respondemos dando cuenta de lo que él llama conocimiento tácito o en acción. Pero también nos encontramos con resultados inesperados que producen sorpresa e incertidumbre lo que conduce a un proceso reflexivo dentro de la misma acción, sin detener la acción. Allí, la reflexión da lugar a la experimentación in situ; pero posteriormente, el docente reflexiona sobre las acciones realizadas y sobre las reflexiones que permitieron redireccionar las acciones. Esa reflexión posterior que suele ser socializada, confrontada con las teorías, permite construir nuevos conocimientos que serán integrados a los esquemas de pensamiento y de acción. Con estas explicaciones se ve claramente que

se trata de un proceso complejo y espiralado, en el cual si bien es posible distinguir distintos momentos, no es separable el pensamiento de la acción, no se puede “usar las manos sin la cabeza” en términos de Sennet.

Me gustaría enfatizar que la actitud reflexiva se construye a través de un procedimiento clínico (Perrenoud) a través del cual se busca mantener una permanente conversación reflexiva con las situaciones de la práctica (Schön). Y para ello es bueno trabajar permanentemente con situaciones reales, integrar contenidos, ejercitar procesos metacognitivos, recorrer el camino de lo particular a lo general y viceversa, intercambiar experiencias, interpretaciones, puntos de vista, escribir, socializar prácticas y experiencias.

¿Creés que esta nueva mirada de la práctica ha permeado en los programas de formación de grado? ¿Cómo? ¿Cuáles son los desafíos implicados?

Como comentaba antes, estos aportes han tenido incidencia tanto en los diseños de formación docente en particular como en los de formación profesional en general. Es de destacar que, por ahora, han tenido más incidencia en el nivel superior no universitario que en la universidad. El desafío más importante es acompañar los nuevos diseños con normativa y cambios en la organización institucional y en las condiciones de trabajo del docente y, como también señalé antes, ayudar a que los prácticos –docentes formadores y de a pie- se apropien de estos enfoques de tal manera que incidan en sus hábitos profesionales.

Y ello no se consigue sólo con voluntarismo. Son

necesarias políticas educativas que acompañen los cambios. Para dar tan sólo algunos ejemplos, en algunas provincias se previó el campo de la formación en las prácticas docentes como un trayecto conformado por diversos talleres y un ateneo en el último año. Los docentes dedicados a ese campo se multiplicaron pero no hubo decisión política de formarlos en los nuevos enfoques. Muchos decidieron informarse, autoformarse o socializar sus preocupaciones. Otros transformaron los talleres en una materia más o en lugar de catarsis.

En la provincia de Santa Fe se incluyeron estos nuevos formatos en los diseños de formación docente para el Nivel Inicial y para el Nivel Primario. Pero el Ministerio de Educación no acompañó con la decisión prometida de transformar las horas cátedra en cargos; tampoco se acompañó la implementación de los ateneos con normativa para que estén a cargo de los docentes de las didácticas específicas. Menos aún con acciones de formación acerca de lo que supone el formato taller o ateneo. No basta con un buen diseño, la implementación y el acompañamiento es primordial para el cambio de cabezas.

¿Cómo han avanzado, en tu opinión, el campo de la práctica de enseñanza y de la práctica de la investigación en el nivel de posgrado?

Como te comentaba, estos nuevos enfoques son producto de años de investigaciones que, desde una mirada crítica, compleja, hermenéutica-reflexiva se preocuparon por comprender cómo actúan los prácticos, los profesionales cuando toman decisiones y, por ende, qué

se debería hacer para mejorar la formación, mejorarla tanto en los aspectos técnicos como teóricos, epistemológicos y éticos. Para formar profesionales mejor preparados para resolver los problemas cada vez más crecientes que las prácticas le presentan, pero también más comprometidos con los problemas sociales de su tiempo. Y esas primeras investigaciones también fueron direccionando nuevas líneas de investigación, preocupadas fundamentalmente en cómo construyen sus prácticas los buenos docentes. Durante el siglo pasado la preocupación estuvo puesta en el alumno y en general en las dificultades; también en el currículum. Estos nuevos enfoques permitieron volver la mirada nuevamente hacia la enseñanza y sobre todo hacia las buenas prácticas.

En cuanto a los posgrados, el reconocimiento del campo de las prácticas como un espacio teórico-práctico con entidad propia ha avanzado tanto que nos permitió pensar en carreras que tengan como objetivo formar profesionales idóneos para la investigación de las complejas articulaciones entre teorías y prácticas y docentes que puedan reflexionar acerca del proceso de construcción del conocimiento profesional; que sepan construir herramientas teóricas y metodológicas para la comprensión y mejora de la formación en las prácticas docentes, tanto en ámbitos áulicos como institucionales y que logren apropiarse de una formación comprometida, reflexiva y crítica para comunicar, proponer y actuar con sentido crítico en el ámbito del trabajo académico, en los espacios de formulación y ejecución de políticas públicas y en la investigación en general.

Eso hizo posible la puesta en marcha de la Maestría en Práctica Docente, de corte académico –es decir que finaliza con una tesis basada en la investigación-. Maestría que se está desarrollando con comisiones de docentes de diversas especialidades y de distintas localidades del país: Rosario, Mar del Plata, Miramar, Bahía Blanca y Formosa. Se trata de una propuesta dirigida no solamente a los docentes que se desempeñan en el campo de la formación en las prácticas de cualquier especialidad, sino a todos los docentes que participan de la formación de profesionales, ya que si bien la práctica tiene un espacio específico en los diseños formativos, ningún docente debe desentenderse del hecho que está formando para una práctica profesional y que eso es bastante complejo.

Pero dado el interés que despertó y que los nuevos enfoques acerca de las prácticas no hacen referencias sólo a la formación de docentes sino en todas las prácticas profesionales, presentamos a CONEAU una nueva propuesta de Maestría en Enseñanza de Prácticas Profesionales, que tiene carácter interinstitucional -ya que fue presentada en articulación entre la UNR y la UNNE-, profesional -pues estará centrada en la elaboración de proyectos de intervención en la enseñanza de las prácticas-, tiene un tronco común, pero también seminarios y talleres específicos dirigidos a la enseñanza de las prácticas profesionales en el campo de la salud, de las disciplinas tecnológicas y aplicadas, de las disciplinas sociales, jurídicas y económicas y de la docencia. Creo que es un momento especial para el desarrollo de esta Maestría ya que se están reformulando todos los diseños de

formación de profesionales, los que tienen que incluir el campo específico de las prácticas y será necesario formar a los docentes que se harán cargo del mismo. Pero también a los docentes que desde los otros campos quieran contribuir a mejorar la formación de profesionales.

Muchas gracias Liliana

Notas

(Endnotes)

⁶ Profesora de Inglés y Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP, Argentina); Doctoranda en Humanidades y Artes, mención Educación (UNR, Argentina). Docente e investigadora en el Departamento de Ciencias de la Educación y el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (Facultad de Humanidades) y la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la UNMDP, Argentina. Directora de la Revista Entramados-Educación y Sociedad y miembro de redes, centros y proyectos de investigación en su país y el exterior. Dedicada a la investigación narrativa y la educación docente desde una perspectiva descolonial.

myedaide@gmail.com

Fecha de recepción: 02-02-2017

Fecha de evaluación: 02-02-2017

Fecha de aceptación: 20-02-2017

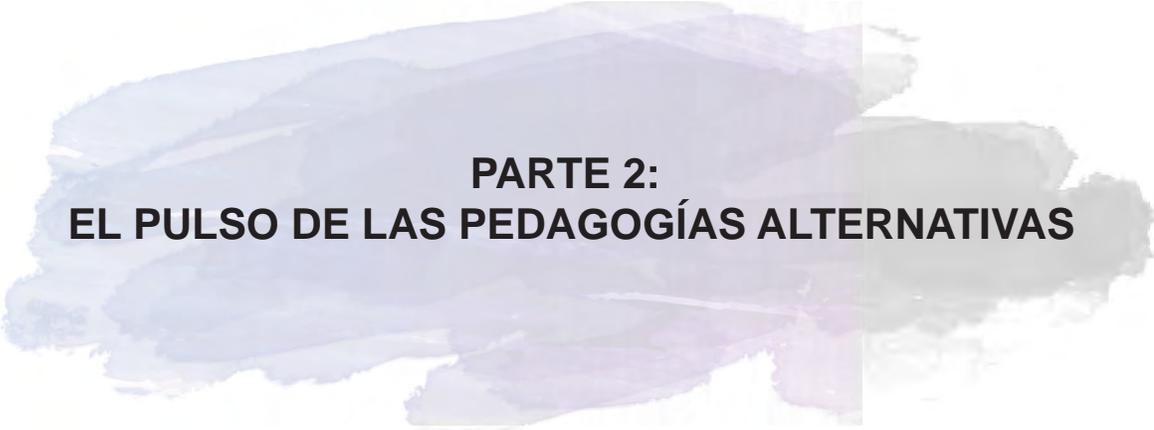
...ento o pronon

...o de mar que
...re de estrecho
...e Magallanes,
...a rostra huma
...presenta por
...jos) y emine
...rostra, y por
...lands, extens
...sidentes. E
...ad constituy

Obra, Bosque 1 por Andrea Brunotti



Obra, Horizonte por Andrea Brunotti



PARTE 2: EL PULSO DE LAS PEDAGOGÍAS ALTERNATIVAS

En el aire: “traslados a la modernidad” y pedagogías comunicativas (de)coloniales en la Amazonía ecuatoriana
Maria Luiza de Castro Muniz

Pedagogías, descolonización y encuentros con lo no humano en nuestras escuelas: una indagación desde los “saberes otros” de las narrativas del baobá en Pernambuco
Rui Gomes de Mattos de Mesquita, Francisco Ramallo y Emeline Apolônia de Melo

Currículos pensados-practicados y sus entre-medios: Espacio-tiempo de negociación y organización
Rafael Marques Gonçalves e Inés Barbosa de Oliveira

En el aire: “traslados a la modernidad” y pedagogías comunicativas (de)coloniales en la Amazonía ecuatoriana

In the Air: "Transfers to Modernity" and Decolonial Communicative Pedagogies in the Ecuadorian Amazon

Maria Luiza de Castro Muniz⁷

Resumen

En el presente trabajo pongo énfasis al ‘serpenteo’ hacia dentro y hacia fuera del Estado, incluyendo acciones “casa adentro”/“casa afuera” en búsquedas de las ‘palabras robadas’ por la colonización/ colonialidad. Abordo el robo de la palabra como la imposición de un nuevo orden, con relación a la comunicación entre los seres humanos y de éstos con su territorio ancestral. En mi caminar junto a los(as) comunicadores(as) indígenas de la Amazonía ecuatoriana – con énfasis a la pedagogía de la pregunta de Paulo Freire – he conocido estrategias de comunicación en defensa de los territorios, en el contexto de las resistencias a la XI Ronda Petrolera. Por otro lado, restricciones a la interculturalidad y procesos de concesión de la palabra conducidos por el Estado Plurinacional durante la Revolución Ciudadana, me permitieron evidenciar los límites de una escucha selectiva. Esta se dio por la imposición de una conciliación entre el desarrollismo y las

actividades extractivas de gran impacto socio ambiental con preceptos indígenas para una “vida plena”, el Buen Vivir. Por fin, definiendo que los traslados a la modernidad – ayer y hoy – incluyeron resistencias y posibilidades de re existencia desde las pedagogías comunicativas decoloniales, sembradas desde abajo, adentro-afuera y en contra el Estado.

Palabras clave: Buen Vivir; comunicación; extractivismo; pedagogías (de)coloniales

Abstract

In the present work I emphasize the 'meandering' in and out of the State, including actions "house in" / "house out" in searches of the "stolen words" by colonization / coloniality. I approach the theft of the word as the imposition of a new order, in relation to the communication between human beings and between them and their ancestral territory. During my walk with the indigenous

communicators of the Ecuadorian Amazon - with an emphasis on the Paulo Freire's pedagogy of the questioning - I have known communication strategies in defense of the territories, in the context of resistances to the XI Round Oil. On the other hand, restrictions on interculturality and the process of granting the word conducted by the Plurinational State during the Citizen Revolution allowed me to highlight the limits of a selective listening. This was due to the imposition of a conciliation between developmentalism and extractive activities with a great socio-environmental impact and indigenous precepts for a "good life", the Buen Vivir. Finally, I believe that the transferences to modernity - yesterday and today - included resistances and possibilities of re-existence from the decolonial communicative pedagogies, sown from below, inside out and against the State.

Keywords: Buen Vivir; communication; extractivism; (de)colonial pedagogies

Para citar este artículo:

De Castro, M. (2017). En el aire: "traslados a la modernidad" y pedagogías comunicativas (de) coloniales en la Amazonía ecuatoriana. En *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, Año 4, No. 4, noviembre 2017 Pp. 63 - 85

Introducción

A lo largo de la historia de la colonización y de la colonialidad en Ecuador hubo diversos acercamientos a las nacionalidades amazónicas situadas en el "Oriente". Bajo la premisa de "trasladar a la modernidad" (Trujillo, 2001, p. 79) a sus pueblos y nacionalidades indígenas, el Estado, los misioneros (católicos y evangélicos) o bien las empresas transnacionales que actuaron en la región fueron responsables directos e indirectos por los desplazamientos epistemológicos, territoriales y por aniquilaciones de los pueblos indígenas. En este texto busco presentar algunas trayectorias claves desde la educación y principalmente desde la comunicación, donde los contactos con la 'cultura occidental' han representado una disputa – aunque silenciosa/ silenciada – entre los proyectos de modernización para la inserción de los indígenas a la "sociedad nacional" y, por otro lado, las acciones de resistencia o re-existencia (Albán, 2013) acompañadas por pedagogías comunicativas decoloniales.

Pongo especial énfasis al 'serpenteo' *hacia dentro y hacia fuera del Estado*, tal cual la acción "casa adentro" y "casa afuera" (Walsh & Garcia, 2015) que integra algunas estrategias utilizadas a lo largo de las búsquedas de las "palabras robadas"⁸ bajo la colonización/ colonialidad – particularmente en las comunidades indígenas amazónicas. Tras intentar hacer tabula rasa de las vidas colonizadas desde la invasión y Conquista de "América" – nombre impuesto –, los colonizadores realizaron una enorme expropiación. A mi modo de ver, el "robo de la

palabra” representa la imposición de un nuevo orden, con relación a la comunicación entre los seres humanos y de éstos con su territorio ancestral.

La “matriz colonial de poder”, que caracteriza el “sistema-mundo moderno/colonial” (Quijano & Wallestein, 1992), ha abarcado diferentes dimensiones – economía, autoridad, naturaleza, género, sexualidad, subjetividad y conocimiento – desde la colonialidad del poder, del ser, del saber y de la naturaleza (Mignolo 2011; Quijano, 2000a y 2000b; Maldonado-Torres, 2007). *La colonialidad del saber* crea a su vez la ilusión de conocimientos des-incorporados y des-localizados, desintegra las relaciones establecidas entre la comunicación y el territorio, a la vez que impone ofensivas sistemáticas y sistémicas en contra del colonizado; un “sub-Otro”, cuya imagen asignada por *la colonialidad del ser* le condenó al silencio, a la imposibilidad de asumir una perspectiva dialógica y horizontal frente al colonizador.

Sin embargo, a lo largo de mi caminar *junto* a los(as) comunicadores(as) indígenas de la Amazonía ecuatoriana, he buscado aprender sobre los procesos por los cuales son tejidas las estrategias y articulaciones de comunicación en defensa de los territorios ancestrales. Rituales como la *guayusa upina* (toma del té de guayusa durante diálogo familiar), la transmisión de saberes, cantos y cuentos a las nuevas generaciones son experiencias y prácticas que evocan conocimientos *otros* y pedagogías decoloniales sembradas desde un espacio “exteriorizado” de la modernidad (Walsh, 2006)

pero no externo a la misma. Un espacio que surge desde experiencias interculturales críticas y, a la vez se contrapone a “la nueva era petrolera”, a perspectivas “funcionalistas” (Walsh, 2014c) orientadas a la inclusión del subalterno.

La “interculturalidad funcional” está conectada con la palabra concedida por el Estado ecuatoriano, categoría representada por políticas de reconocimiento a las diversidades y a la creación de espacios para su visibilidad. Desde mis avances de investigación doctoral⁹ sobre la coyuntura post Constitución de Montecristi (2008) y post Ley Orgánica de Comunicación – LOC (2013), afirmo que siguen vigentes disputas por la palabra en el ámbito del Estado. Reconocido constitucionalmente como plurinacional y, con la LOC, el Estado alcanzó cambios importantes como la distribución equitativa de parte del espectro radioeléctrico y televisivo en tres partes iguales (público, privado y comunitario). Sobresalen también las prohibiciones de concesiones a grupos financieros y empresariales o a sus representantes, junto a la valoración de la producción de contenidos nacionales y acciones afirmativas para la democratización de medios en Ecuador.

A pesar de avances en el ámbito legislativo, de algunas políticas públicas y de la LOC (2013), la concesión de frecuencias a las nacionalidades indígenas de la Amazonía dentro del espectro radioeléctrico trajo a la superficie otra fase de la famosa pregunta propuesta por Gayatri Spivak “¿Puede el subalterno hablar?”. La cuestión de turno es: “¿Puede el subalterno ser escuchado?”¹⁰

En el presente análisis priorizo la búsqueda de la palabra robada y las luchas *desde y con el* territorio. Además de evidenciar las limitaciones de la palabra concedida desde el Estado, enfatizo aspectos de una ‘escucha selectiva’, especialmente en los dichos procesos de “socialización petrolera” realizados por la Secretaría de Hidrocarburos del Ecuador (SHE) debido al lanzamiento de la XI Ronda de Licitaciones en la región amazónica Centro Sur.

Presento algunas consideraciones teórico-metodológicas y epistemológicas, para enseguida enfatizar rasgos del “traslado a la modernidad” como una vía en única dirección. Resalto cómo en la última década el gobierno de Rafael Correa, poco a poco, se ha disfrazado simbólica y discursivamente, mezclando desarrollismo y extractivismo con Buen Vivir y preceptos indígenas para una “vida plena”.

Enfatizo las contribuciones del cronista quechua Felipe Guaman Poma de Ayala (1534-1615), con el objetivo de comprender – bajo una lectura de largo plazo –, los (des)caminos entre la osadía del “Buen Gobierno” contrastado por el cronista con el reino colonial de Felipe III de España y las contradicciones de lo que identifico como ‘Buen Vivir de Estado’, presentado como camino al plurinacionalismo y a la interculturalidad. Al fin, expongo experiencias de ‘serpenteo’ a la modernidad/colonialidad, resaltando resistencias y re existencias frente a la verticalización de la palabra y a la escucha selectiva, características de la incidencia político-comunicativa pro desarrollo petrolero y minero, especialmente en la región Centro-Sur amazónica.

Pedagogía de la pregunta: teorizando desde la práctica subalternizada

Al Sub Comandante Marcos, según nos cuenta, el *Viejo Antonio* le decía: “Ya aprendiste que para saber y para caminar hay que preguntar”.¹¹ De esta manera, las palabras del interlocutor del Sub Comandante zapatista en el suroeste mexicano resaltan lo que Paulo Freire reconociera como una *pedagogía*, un “método” de (des)aprendizaje basado en la “naturaleza desafiadora de la pregunta” (Freire & Fagundez 1985, p.24).

Luego de tomar la pregunta como impulso hacia un auto-desplazamiento metodológico, sigue la necesidad por despojarnos de nuestra subjetividad colonizada y colonizadora, abriéndonos para cambios, movimientos, desaprendizajes y re-aprendizajes (Walsh, 2014^a, p.18), para tomar el “compromiso” (Fals Borda & otros, 1972) de una nueva *inter-acción* con aquellos históricamente exteriorizados de la modernidad (pero no externos a la misma). Esto implica superar la profundización de la “brecha entre la teoría y la práctica” referida por Stuart Hall (2010); el autor menciona la “política de ubicación” que nos exhorta a teorizar *desde* la práctica, al mismo tiempo que ubicamos nuestra práctica en la teoría, ya que “no hay enunciación sin posicionalidad” (Hall 2010, p. 346).

Tomar estas reflexiones metodológicamente representó un acercamiento a la gente despojada del derecho a dar(se) – “*donner*”, en francés. Es decir, pueblos condenados – “*damnés*”, en francés – a la hostilidad del mundo del señor blanco-patriarcal-colonizador-occidental-europeo. Desde aportes teórico-

prácticos fundacionales, busqué en la obra de Fanon referencias sobre la máscara o disfraz adoptado por el negro – e indígena – para forjar una incorporación desde la comprensión (del lenguaje) y del amor (Fanon, 2009). Aquí, el amor es comprendido como la frontera última para romper con la deshumanización y alcanzar la acción transgresiva y paradigmática de *dar(se)* al mundo (Maldonado-Torres 2008).

De acuerdo con Nelson Maldonado-Torres, en *Les damnés de la terre*, “la colonialidad del ser surge con la traición radical de la subjetividad en el *damné* (etimológicamente vinculada a *donner*) sub-alter” o *sub-Otro* (Maldonado-Torres 2007, pp. 151-152). Partiendo de la descripción del “desembarcado”, un colonizado que llega a la metrópolis, Fanon prevé: “El colonizado habrá escapado de su sabana en la medida en que haya hecho suyos los valores culturales de la metrópoli. Será más blanco en la medida en que haya rechazado su negrura, su sabana” (Fanon, 2009, p. 50). De este modo, la “colonialidad del ser” es “una expresión de las dinámicas que intentan crear una ruptura radical” – fundamentada por la idea de una diferenciación natural de los sujetos por su color –, “entre el orden del discurso y el decir de la subjetividad generosa”. Por lo tanto, la restauración del orden del humano exigiría, una “receptividad generosa” (Maldonado-Torres 2007, p. 154), una amplia “escucha” que nos obliga – a nosotros investigadores – de pronto a “pedagogizar” (Walsh 2014a, p. 18) nuestras propias epistemologías y metodologías. Vuelvo a este punto al final del presente texto para mencionar la (des)continuidad entre dos disfraces/máscaras: el primero, utilizado por el

Inca que se transforma en jaguar para entrar a la selva – registro de Guaman Poma – y, el segundo, el Gobierno Ecuatoriano, que se pasa por Amasanga, el protector de la selva, al ‘entrar’ a las comunidades con sus procesos de “consulta previa”.

Resalto que la “pedagogía de la pregunta” propuesta por Paulo Freire no es tomada aquí como un método sólido e inmutable, ni como un modelo que indique previamente adónde llegar y por qué caminos seguir, sino como un conjunto de principios que deben ser recreados permanentemente desde realidades concretas, por sujetos concretos: des-aprendiendo y volviendo a aprender.

Según el teólogo y filósofo Carlos Lenkersdorf (2008, p. 19), aprender a escuchar nos traslada “del yo hacia el nosotros”. En el idioma Kichwa, propio de los pueblos basados en la oralidad, y práctica pedagógica esencial en la transmisión de conocimientos ancestrales “*casa adentro*” como la reciprocidad, es simbólico que el término ‘nosotros’ (*Ñukanchik*) esté formado por el ‘yo’ (*Ñuka*). Dicho esto, he avanzado hacia una agenda de investigación destinada a acoger algunos principios de la “pedagogía de la pregunta” y de la “pedagogización de la escucha”. Esta última, comprendida en los procesos a favor de la horizontalidad entre los dialogantes, enfatizándose la escucha “*en-lugar*”, ubicada en la “experiencia de cultivar la palabra que actúa en el retorno a la pregunta por el origen, las trayectorias y los procesos por los cuales han pasado los pueblos y comunidades” (Villa & Villa 2010, p. 389). En este sentido,

la escucha ayuda a animar la producción colectiva de saberes y memorias, allí donde la “relacionalidad” es la base de los flujos intra e interculturales, intra e intergeneracionales, los cuales posibilitan “trascender las cronologías de los sistemas de dominación” (Vásquez 2014, p. 189). Trascender tales cronologías nos impulsa a comprender las mencionadas (des) continuidades entre dos tiempos, aportando a la idea de ciclos temporales más allá de la concepción lineal occidental eurocéntrica.

Explico que mi énfasis en la escucha tiene que ver, por un lado, con los presupuestos adoptados en el trabajo de campo, despojado de las certezas imperativas y definitivas que nos impiden dedicarnos a la acción investigativa intersubjetiva y dialógica, problematizando en la propia cotidianidad del trabajo de campo la cuestión fundacional de la modernidad/colonialidad que es la imposición del “velo” racializador sobre el hombre y la mujer de piel oscura (Du Bois 2011, p. 7)¹².

Por otra parte, busco abordar las potencialidades pedagógicas decoloniales de la comunicación anclada en prácticas comunitarias, particularmente aquellas que ayudan a reforzar la escucha no como silenciamiento frente a la autoridad y fuente de conocimiento, sino como parte de un diálogo colectivo, vivencial, interrelacional y en conexión con “temporalidades de pasados negados, olvidados, las temporalidades vividas desde la exterioridad de la modernidad [que] son la fuente de la resistencia y de la crítica decolonial”, la cual “se sustenta en las temporalidades relacionales, donde las

relaciones vivas con las memorias se anteponen al orden de las cronologías y sus proyecciones racionalistas, futuristas, ficticias” (Vásquez 2014, p. 184).

El ‘traslado a la modernidad’ como una vía de dirección única

La historia de la Amazonía ecuatoriana está marcada por las huellas de pedagogías (neo) coloniales desarrolladas en los sesenta y setenta. Algunas experiencias estuvieron destinadas a desplazar territorial e epistemológicamente a los pueblos y nacionalidades de la selva, cerrando espacios para pluralidades e “interculturalidades críticas” originadas desde la “diferencia colonial”, abriendo espacio para la “ocupación productiva” del “Oriente”, supuestamente una “tierra baldía”¹³, a la espera de la modernización y civilización (evangelización) occidentales.

Recordemos que el modelo de desarrollo promovido por el Estado, cuyos principales hitos fueron la reforma agraria de los sesenta y el *boom* petrolero de los setenta, tuvo un fuerte vínculo con la educación, “la cual se veía capaz de constituir el sujeto nacional que el modelo requería: un ciudadano capaz de asumir las tareas productivas que el país necesitaba” (Zapata 2013, p. 177). Las formas de inserción de los pueblos y nacionalidades indígenas – de la Sierra y de la Amazonía – bien como de los afro ecuatorianos bajo la bandera de un Estado-Nación homogéneo produjo la invisibilidad de paradigmas y civilizaciones cuyo origen precolombiano les descalificaba con relación al otro modelo completamente exógeno.

Los procedimientos pedagógicos de los misioneros (católicos y evangélicos), de las transnacionales y del Estado – tríade modernizadora – estuvieron dedicados a promover un verdadero traslado geográfico-epistemológico de los pueblos amazónicos hacia la modernidad. Las lógicas de aproximación y contacto – con misioneros, trabajadores de empresas petroleras, funcionarios del Estado y hasta los propios investigadores y representantes de algunas ONGs – estuvieron marcadas por una supuesta necesidad de superar un desnivel tecnológico, científico, económico, moral y civilizatorio entre las comunidades indígenas y la “sociedad nacional” ecuatoriana.

En la Amazonía ecuatoriana, el Grupo Evangélico Bautista del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) es un buen ejemplo para comprender las configuraciones que en el pasado abrieron espacios para la integración de los pueblos indígenas a la “vida nacional” mientras sus territorios de caza y reproducción cultural iban siendo cedidos a las empresas petroleras. Los misioneros-lingüistas, mediadores privilegiados entre la “sociedad nacional” y los grupos étnicos, adoptaron métodos que conducían a la “disgregación cultural y social”. Bajo una unidad forjada, excluyente y homogeneizadora (Walsh 2009, p. 27), la población indígena y afro descendiente de Ecuador – y de otros países de Abya Yala – sufrieron en mayor o menor grado procesos de “asimilacionismo cultural” a través de sus sistemas educativos (Quijano 2005, p. 6), ubicados en el ámbito de los diversos Estados Nación en un espacio-tiempo fronterizo, dentro-fuera de la modernidad/colonialidad.

En otro contexto, al inicio de los años 90, la petrolera estadounidense Maxus elaboró un Manual de procedimientos para el territorio Waorani, con el objetivo de “evitar la dispersión de recursos económicos y materiales”. A fines de 1992, la empresa convidó varias instituciones – especialmente misiones evangélicas y capuchinas actuantes en la región – a integrar los planes trazados para los pueblos que habitaban la zona del bloque petrolero número 16, buscando fortalecer el “área de medio ambiente, relaciones comunitarias y asuntos gubernamentales”. El mencionado Manual evidenciaba un “proyecto petrolero-civilizatorio” basado en el estímulo a las relaciones paternalistas y clientelistas (Trujillo 2001, p. 100), con una serie de recomendaciones a los trabajadores de la misma empresa con relación a una supuesta “metodología participativa en relaciones comunitarias”.

La experiencia conducida por la petrolera junto a los misionarios fue, según dirigentes de la CONAIE y de la Consejo Ecuatoriano de Pueblos y Organizaciones Indígenas Evangélicas (FEINE), un “trabajo preparativo para la petrolera, desarrollando una dependencia y convenciendo a los Huaos que la Maxus tendría “mucho más que ofrecer que la DINEIB [*Dirección de Educación Intercultural Bilingüe*]” y que la propia CONAIE. Representantes de la nacionalidad Waorani rechazaban en la época una educación intercultural bilingüe, pues exigían “educación Waorani”. En este entonces, las organizaciones regionales y la CONAIE argumentaban que el Estado, juntamente con la Maxus, estarían “manipulando la consciencia de

los Huao, aislándoles de otras organizaciones y de la educación intercultural indígena y bilingüe” (Walsh 1994, p. 149). Otra característica de este proceso fue la participación de mestizos enseñando sobre la cultura Waorani y determinando sus necesidades, a través de metodologías inscritas en un marco teórico educativo (hispánico) ajeno a la realidad de los ‘estudiantes’, sin integración entre familias y comunidades Wao. Esto impactaba fuertemente a la formación de los jóvenes, con transmisión de valores extranjeros, y la posible destrucción de formas tradicionales de conocimientos, de estructuras sociales propias y del equilibrio hombre-naturaleza. Así siendo, la introducción de un sistema educativo asociada al sistema monetario y a procesos divisorios desenvolvería junto a los pueblos indígenas una idea de dependencia a la actividad petrolera desde la infancia (Walsh 1994, p. 151).

En la secuencia presento una (dis)continuidad de larga duración entre la vasta red de intercambios simbólicos registrada por Guaman Poma de Ayala en sus dibujos y relaciones establecidas en la actualidad, bajo preceptos del ‘Buen Vivir de Estado’, una conciliación extractivista ilustrada en publicación infantil distribuida por la Secretaría de Hidrocarburos del Ecuador (SHE) durante su proceso de “socialización petrolera”¹⁴.

El disfraz de ‘Amasanga’ y la escucha selectiva: la seducción del Antisuyu

(Gráfico 2) *Narrativa, Mi buen amigo en la comunidad*

Identifico como escucha selectiva a los procesos de interacción entre el gobierno y parte de la sociedad que converge con el ‘Buen Vivir de Estado’, marcado básicamente por la conciliación entre el referido principio filosófico indígena y la vía del desarrollo extractivista, además de una noción de ciudadanía “funcional” (Guerrero 1994, p.207) e individualista.

Al contrario, la crítica y oposición a este camino invalida o descalifica a algunos sujetos como interlocutores, ubicándolos al margen, restringiéndoles, por lo tanto, el derecho a la escucha, a la palabra y al propio territorio.

Mi buen amigo en la comunidad presenta una narrativa conducida por el Yachak (sabio o anciano en Kichwa), “el hombre sabio que inicia el cuento” y que expone a los lectores informaciones sobre la *Pachamama* en la Amazonía Sur Oriente. En su narrativa, el *Yachak* utiliza la primera persona del plural (*nosotros*), forjando la interlocución con un sujeto colectivo. Presenta a la selva, sus secretos, espíritus y rituales. La descripción de la vida en el territorio y en la comunidad se encuentra cruzada por consideraciones sobre “un nuevo momento de cambio”. Dice el *Yachak*:

Estamos muy felices porque desde hace varios años nos visita gente nueva, que nos cuentan cómo están cambiando las cosas para nuestro beneficio, ¡ellos nos traen importantes mensajes! Sin embargo, también vienen a nuestras comunidades los *Juri Juri*, que vienen en nombre de *Supay*¹⁵, aquel ser de la oscuridad que nos siembra dudas,

desesperanza, temores y nos aconseja cerrar las puertas de nuestra *Pachamama*, porque llegarían días malos y espíritus malos como el sapo *Kuartam*¹⁶ que se transforma en tigre y devorará a nuestro pueblo y a toda la naturaleza. (...). En mis sueños pude ver que desde lo más oscuro de la noche han llegado hasta el Suroriente algunos *Juri Juri*¹⁷ para impedir que nuestros pueblos sean felices, que no logren el progreso, bienestar y que siempre estén mal, pobres, atrasados y sin atención médica, ni buena educación o vías de comunicación. Pero con la presencia de nuestro amigo *Amasanga* podremos aclarar todas estas dudas. El tiempo apremia, las presiones son muy fuertes; de una parte los *Juri Juri* y por otra el *Amasanga*; por eso empecé a recorrer la selva para preguntar a otras comunidades para conocer la verdad. (...) Después de conocer el amigo *Amasanga*, quiero contarles que hoy las cosas han cambiado mucho. La nueva política para aprovechar nuestros recursos naturales es buena para todos los pueblos que habitamos estas provincias amazónicas del suroriente. (...) La nueva Constitución del 2008 manifiesta que nuestra naturaleza es única en el mundo y está protegida de toda actividad que le pueda afectar y todos los que lastimen a la *Pachamama* deberían ser juzgados por la comunidad y autoridades ambientales. En casos de impacto ambiental grave, nuestro amigo *Amasanga* tiene las formas más útiles para alcanzar la recuperación de nuestra *Pachamama*. (SHE, s/f, pp. 11-16).

(Gráfico 3) *Fragmento, Mi buen amigo en la comunidad*

El fragmento y la imagen reproducidos nos permiten entrever las idiosincrasias de un discurso exógeno a las comunidades. A pesar de los elementos familiares a la vida en la selva (nombres de espíritus, universo onírico, términos propios del vocablo indígena, referencia a costumbres originarias), palabras como “progreso”, “pobreza” y “atraso” evidencian concepciones externas, ajenas a las vivencias y experiencias comunitarias de los pueblos y nacionalidades. Se impone un “espacio de experiencia” en beneficio de un “horizonte de expectativas”, dos categorías utilizadas por el historiador Koselleck. “Un futuro portador del progreso”, dice el historiador, “modifica también el valor histórico del pasado” (Koselleck 2006, p.319). Por ejemplo, esto vemos en la táctica argumentativa que justo pone en evidencia elementos del ‘pasado’ mítico indígena – representado por el *Yachak* – para anunciar un “nuevo momento de cambio” representado por el “amigo *Amasanga*”.

En la tradición *Kichwa* amazónica, *Amasanga* es identificado como un espíritu masculino, el más poderoso de la selva, “que circunda a la esfera femenina simbolizada por *Nunghui*” (Guzmán 1997, p.208). *Amasanga* es conocido como el Dios de la caza, concededor del espacio integral. Un “Ser” que enseña al hombre de la selva las estrategias y la sabiduría para la caza. En la narrativa aquí enfocada, el gobierno se disfraza al presentarse como *Amasanga*, siendo responsable por “el control de todos los recursos [naturales] en beneficio del pueblo ecuatoriano” y encargado de invertir “todas las ganancias en nuestra querida *Pachamama*” (SHE, s/d, p.21).

El gobierno asume, simbólicamente, un espacio privilegiado de enunciación e intercambio. Frente a las estrategias de comunicación/persuasión desarrolladas por el gobierno, surgen los límites de la 'palabra concedida', es decir, aquella palabra verticalmente enunciada y selectivamente reconocida.

Evoco aquí una reflexión sobre dos tiempos-espacios distintos, dos disfraces y dos momentos de intercambio entre la Sierra y la Amazonía. En su análisis sobre el dibujo de Guaman Poma de Ayala donde con cierto 'disfraz' el Inka-jaguar se acerca a las tierras bajas, Silvia Rivera Cusicanqui resalta "la inscripción amazónica en la idea de un "buen gobierno". Sobre todo, esta inscripción "habría construido una forma de "buen gobierno", capaz de integrar a pobladores de las alturas y de las tierras bajas en una sola formación social Andes/Antis" y, afirma la autora, pudo haberse construido una "forma estatal "anticonquista" desde las tierras altas" (Rivera 2015, p.268).

La autora sugiere que la relación con los Antis (del *Antisuyu*) llevó a los Awqa Runas y a los primeros Inkas al encuentro con otras plantas sagradas de la Amazonía, además de la coca. La Ayahuasca pareciera en el Inka tener un efecto de seducción a la inversa. Aún de acuerdo con Rivera, al participar de la condición ontológica de otra especie animal, el Inka-jaguar habría aprendido a escuchar las enseñanzas de la gente *ch'unch'u* de la montaña y "una mediación de este tipo podría explicar el mandato cósmico inscrito en el proceso de expansión civilizatoria de las sociedades andinas hacia las tierras bajas

del oriente" – proceso que ha sido truncado por la invasión colonial. La Ayahuasca, según el cronista Inca – y siguiendo el abordaje de la autora aymara –, hubiera mediado la creación de un "espacio de intercambios *ch'ixi*" interrumpido por la Conquista (Rivera 2015, p. 275).

Si acogemos la idea del tiempo cíclico que integra la cosmovisión andina, podemos comprender un nuevo tiempo de acercamientos y disfraces, así como la ilusión/alusión al intercambio interrumpido en el pasado lejano. El disfraz del Gobierno-Amasanga personifica las apropiaciones del léxico filosófico y espiritual andino-amazónico (*Sumak Kawsay/ Sumak Qamaña/ Tarimiat*), en una búsqueda por conciliarlo con las actividades extractivas de alto impacto a los pueblos y nacionalidades indígenas y a sus territorios. En esta franja del *Antisuyu* se repite, por lo tanto, un "simulacro de horizontalidad y de conversación entre iguales"¹⁸(Rivera 2015, p.264), tal cual criticara Guaman Poma en sus dibujos por los primeros contactos del Inka con el español Pizarro.

Yo argumento que en la actualidad encontramos dimensiones alegóricas de una interculturalidad funcional (Walsh, 2014c) forjándose una ciudadanía igualmente funcional a un proyecto exógeno, presentado bajo el disfraz mencionado como naturalmente integrado/ integrable a las cosmo-con-vivencias selváticas. El Gobierno-Amasanga es presentado como un Ser familiar, confiable y originario, capaz de introducir el paquete de bondades de la industria extractiva petrolera hacia la selva amazónica. Más que una simple alegoría o un ejemplo aislado, este disfraz

nos permite resaltar limitaciones en cuanto a los procesos informativos de la consulta previa en la Amazonía ecuatoriana. Al contrario de informar previamente y de buena fe – como determina el Convenio 169 de la OIT – son desarrollados procesos de des-re-estructuración de la autoimagen indígena, con su inserción aún más profunda e inadvertida en un tiempo-espacio moderno, patriarcal, lineal, capitalista.

El serpenteo de la palabra inconsulta¹⁹: un horizonte

Entre 2010 y 2015 el gobierno ecuatoriano ha desarrollado en la Amazonía proyectos de “fortalecimiento organizativo”²⁰ y de concesión de frecuencias de radios comunitarias²¹, lo que resultaría en espacios de interlocución y cooperación interinstitucional con las organizaciones indígenas de la región. Además, con el lanzamiento de la XI Ronda Petrolera en el año de 2012, se han firmado algunos acuerdos con las mismas organizaciones. Estos últimos llevaron a divisiones dentro del movimiento indígena amazónico ecuatoriano, por el hecho de que no había – y sigue sin haber – un real consenso alrededor de la ampliación de la frontera petrolera en la región Centro Sur. Más bien, lo que ha crecido en los últimos años son los procesos de resistencia a las tentativas de instancias gubernamentales para forjar un supuesto consenso, realizándose “consultas previas” que no reflejan las contradicciones y conflictos realmente existentes. En verdad, la acción del gobierno ha funcionado como un fomento a las divisiones dentro de las comunidades, actuando como legitimador de

cuáles voces deben (o no) representar las nacionalidades amazónicas. Especialmente desde junio de 2015, con el decreto presidencial 691, se ha fortalecido esta prerrogativa del gobierno nacional a través de la Secretaria Nacional de Gestión de la Política (SNGP) – responsable por los proyectos de cooperación antes citados. Con este decreto, la SNGP – subordinada directamente a la presidencia de la República – ha asumido la función de legalizar y registrar estatutos, directivas y consejos de gobierno de las nacionalidades y pueblos indígenas, pueblo afro ecuatoriano y montubio, en “respeto a los principios de asociación y autodeterminación”, y de acuerdo con el “derecho propio o consuetudinario”.

Sin embargo, desde 2014, he acompañado una creciente tensión intra e inter organizativa en la Amazonía Centro Sur, así como entre las organizaciones indígenas y el gobierno, que operaba progresivamente como juez y parte. Frente a la falta de espacios institucionales para expresar sus demandas, denuncias y reivindicaciones, y al no ser sus voces debidamente consultadas o contabilizadas por el gobierno nacional, los representantes indígenas reaccionaron de distintas formas.

Las mujeres se pusieron a marchar “por la vida” en 2013, y siguieron enunciando “casa afuera” sus resistencias anti-petroleras, asumiendo un rol aún más protagónico como activistas, con visibilidad en diversos foros y eventos internacionales. Mientras el gobierno se acercaba bajo ‘disfraces’, como un ‘buen amigo’ que proponía hacer converger armónicamente extractivismo y Buen Vivir, las estrategias

de comunicación y articulación opositoras pasaban por la manutención de prácticas de re existencia “casa adentro”, donde las mujeres son, simultáneamente, comunicadoras-madres-abuelas-maestras-activistas.

Ellas conservan múltiples actividades “casa adentro”/“casa afuera”: en la chacra garantizando su soberanía alimentaria, al preparar la chicha – estímulo para charlas, fiestas y procesos deliberativos comunitarios –, transmitiendo sus idiomas originarios y sus conocimientos acerca del territorio, tejiendo re existencias en la cerámica y con la paja²², etc. Estas *agencias* aportan a reflexiones sobre pedagogías *otras*, basadas en las relaciones sujeto-sujeto, en la memoria, la oralidad, los vínculos intra e inter-familiar, la reciprocidad, las temporalidades, territorialidades, corporalidades.

Al inicio de febrero de 2015, en el contexto de las reacciones a las “socializaciones petroleras”²³ realizadas por la SHE en comunidades Shuar y Achuar²⁴, acompañé a dos líderes de la Nacionalidad Achuar del Ecuador (NAE), Marlon y Jaime Vargas, en su visita a Copataza – treinta minutos en avioneta selva adentro. Como respuesta a la convocatoria durante la asamblea realizada en esta comunidad, a la semana siguiente varios hombres salieron a la comunidad Shuar de Macuma, para expresar su posición en contra de la “consulta previa” realizada por el gobierno Correa²⁵. Se reunieron representantes de diversas nacionalidades amazónicas en la *VII Convención del Comité Interfederacional* – de la NAE, de la FICSH, y de la Nación Shuar del Ecuador (NASHE), con sede en Macuma – en

contra de la actividad petrolera en sus territorios. Mientras realizaba mi trabajo de investigación doctoral he visto una verdadera disputa por la palabra.

En aquellas comunidades, las asambleas son todavía marcadas por la presentación de un tradicional saludo. El diálogo introductorio (*anemat*, en Shuar) recuerda la historia, refuerza la memoria y los valores ancestrales, como elementos de la oralidad. En el pasado, el saludo servía a la interpelación de algún forastero que se aproximaba. Pese a que se presente el aspecto un tanto hostil y desafiador – lanzas o rifles, estos últimos introducidos por los misioneros, hacen parte de una coreografiada interpelación con palabras y con el cuerpo, con movimientos de avance y retroceso hacia el interlocutor –el saludo no se trata meramente de una narrativa de guerra. Consideremos la “performance de la narración” (Zavala 2006, p. 132) conectada pedagógicamente con varios tipos de discursos y con “contextos comunicativos sucesivos”, como la *guayusa upina* a las cuatro de la mañana en medio de la selva o como la chicha ofrecida en señal de bienvenida y combustible para fiestas y diversos momentos deliberativos (Juncosa 2005, p. 106).

Además de lo locutorio, sobresale en el saludo un carácter “ilocutorio”, es decir, “un recurso retórico inicial protocolar de mutuo posicionamiento entre los interlocutores, que pone de manifiesto el poder personal y el status, a la vez que despeja la incógnita de un posible engaño”. Mediante ese recurso, uno “administra y proyecta su propia imagen y gana, en cierto

modo, el derecho a conversar con toda calma y tranquilidad del caso sobre el crucial asunto que motiva la visita” (Juncosa 2005, p. 107). Tras años de este evento verbal, que resiste y re existe todavía en eventos de las comunidades Achuar y Shuar, me arriesgo a decir que las formas de acercamiento del gobierno para realización de sus procesos de “consulta previa” se oponen a las lógicas familiares, comunitarias y organizativas, en beneficio de un consenso silencioso. Enfatizamos que “tejer la palabra” es un proceso dinámico y continuo, incluyendo la tensión y el conflicto tal cual el saludo que interpela, desafía, pero que representa igualmente un camino para la interacción, la negociación, la aproximación, la (re)creación y fortalecimiento de los vínculos. El saludo Shuar, caracterizado como una interpelación directa y horizontal, contrasta por lo tanto con el ‘disfraz’ del Estado-Amasanga. Este es representado por los funcionarios al lado del Yachak, todos parados frente a la industria petrolera al final del libreto distribuido por la SHE.

(Gráfico 4) *Funcionarios al lado del Yachak frente a la industria petrolera, Mi buen amigo en la comunidad*

Cada vez que sale a alguna comunidad más alejada, Darwin Tanguila informa a la gente desde la Radio Jatari Kichwa – una de las 14 frecuencias incluidas en el proyecto de concesión de frecuencias de radios comunitarias de la SNGP²⁶. La radio está ubicada junto al espacio cubierto y a la sede de la Asociación de Comunidades Indígenas de Arajuno (ACIA), donde son realizadas asambleas como la que reeligió

Darwin como presidente de la organización en mayo de 2015. En días de eventos como el VIII Congreso de la organización, la programación empieza con la transmisión en vivo de la *guayusa upina* (toma del té) a las cuatro de la mañana, seguido del *pampa mesa*, tradición de compartir comida sobre el suelo. Froilan Tanguila, entonces director de la radio que se dedicaba al turismo comunitario, se ponía en estas ocasiones a entrevistar los presentes. En una de las veces que acompañé transmisiones en vivo, entre 2014-2016, Darwin ha presentado su rendición de cuentas a la comunidad, incluyendo detalles del convenio finalizado con la empresa AGIP Oil y el gobierno tras discordancias frente al incumplimiento de acuerdos bilaterales durante la fase de exploración del Bloque 10, un área de 200.000 hectáreas ubicada en su totalidad en Pastaza.

Mientras tanto, dejando Arajuno, se encuentra un *outdoor* de Ecuador Estratégico EP²⁷ - frente a una obra en construcción: “El PETROLEO mejora tu comunidad”.

“Casa adentro”, la *guayusa upina* es el momento del diálogo familiar, en donde se comparten los sueños – especialmente en el caso de la nacionalidad Sápara –, se planifica el día y se establece el contacto inter e intra generacional, base de la oralidad en su “circuito comunicativo” (Vich & Zavala 2004, p. 11). Durante una asamblea, en la comunidad de San Antonio (Pastaza), el presidente de ACIA – encargado de precisar cuestiones limítrofes territoriales junto a dirigentes Waorani –se refirió a la toma de *guayusa* en la cotidianidad “*casa adentro*”, dejando implícita su importancia para la fuerza organizativa también hacia afuera:

Tal vez nosotros ahora, los jóvenes, estamos dispersos. Antes no era necesario reunirnos así, como estamos ahora, sino se visitaba en las casas, se tomaba guayusa con nuestros grupos. Allí sabíamos conocer nuestra historia, pero lamentablemente en esta época hemos olvidado nuestras costumbres. Hay que hacer un llamado a los jóvenes para respetar nuestros principios organizativos, para respetar nuestros principios políticos que son, en Kichwa (...), un solo puño, un solo corazón, una sola humanidad en el planeta Tierra (...) Hay que topar el tema de la cultura occidental, del pensamiento occidental que viene acabando con nuestros bosques, nuestros territorios; nosotros tenemos que organizarnos para luchar frente a estas grandes mafias que vienen en contra de nuestros territorios. En vez de estar unidos, estamos peleando entre nosotros. (...) Tenemos que unirnos todos y luchar en contra las grandes empresas transnacionales que vienen sacar nuestros recursos naturales...²⁸

El hecho de que las nacionalidades amazónicas tengan acceso a estudios de transmisión, equipos e instalaciones bien abastecidas tecnológicamente por el gobierno Correa no les ha garantizado poder ‘caminar la palabra’ desde sus propias epistemologías y visiones de mundo, con énfasis en sus procesos/proyectos concretos y reales, partiendo de pedagogías propias, *otras*, decoloniales, de existencia y re-existencia. En cierta medida, la radio Jatari Kichwa ha representado una excepción, serpenteando los obstáculos a la ‘palabra concedida’.

Aunque se defiende oficialmente la “relación intercultural”, los “valores de interculturalidad”, la “comunicación intercultural” y una “producción radial comunitaria e intercultural”²⁹ son muchas las disonancias con relación a estos términos. Existen, dice Fidel Tubino, dos caminos para pensar el “diálogo intercultural”³⁰: “a) como imagen ideal en la que se concibe la interculturalidad como “armonía absoluta” y b) como “utopía realizable y proyecto societal”, en la cual se enfrenta razonablemente la conflictividad” (Tubino citado por Albán 2013, p. 147). Según Adolfo Albán, la interculturalidad como pedagogía decolonial implicaría: “1) desaprender para reaprender, 2) desmarcarse de las amarras epistémicas que nos sujetan, 3) desprenderse de las narrativas occidentalizantes” (Albán 2013, p. 153).

Lo dialógico, la horizontalidad y la relacionalidad atraviesan los dos ejemplos de ‘eventos comunicativos’ aquí destacados – la *wayusa upina* y el saludo Shuar. Eventos que identifico como parte de una “pedagogía-accionada y accionadora de los procesos políticos, culturales y situacionales”, que logra superar “las concepciones de la educación y la escuela como un microespacio o microcosmos aislado de la realidad contextual” (Villa & Villa 2010, p. 79). En este sentido, esta pedagogización hace posible “movilizar las acciones a través de los procesos contextualizados”, en donde la historia, la noción de pertenecer y defender el territorio, así como la memoria de experiencias y saberes ancestrales y la posibilidad de accionar desde estos conocimientos no sirve a “una instancia funcional para la eficacia de la enseñanza-aprendizaje, o la preocupación por legitimar un objeto y un

método que dé cuenta de su estatus científico” (Villa & Villa 2010, p.79), sino que contribuye a la búsqueda por la *autonomía* de darse al mundo desde sus propios criterios, cosmovisiones y dinámicas, accionando más que reaccionando, re-existiendo más que resistiendo.

Conclusiones

Uno de los principales cuestionamientos en “Piel negra, máscara blanca” evidencia las barreras que inhiben el contacto inter-humano en un mundo colonial. La re-humanización, a lo largo de un proceso de descolonización del ser, del saber y del poder pasaría por la propuesta y praxis “pedagógicas” presentes en la obra de Fanon, rumbo a la auto-conciencia, auto-determinación y auto-liberación negra (y, por supuesto, indígena). Considerando que, según el autor martiniqués “hablar es existir absolutamente para el otro”, la búsqueda por las palabras robadas, apropiadas, sería antes la búsqueda del sujeto subalterno por la existencia afuera sí mismo.

El reconocimiento constitucional del plurinacionalismo y de la interculturalidad en Ecuador ha representado un gran avance para los pueblos y nacionalidades indígenas y afro ecuatorianos, abriendo espacio potencial para la conquista de otros derechos junto al Estado. Sin embargo, la concesión de la palabra, especialmente en regiones económicamente “estratégicas”, ha presentado limitaciones para la auto-liberación y auto-determinación. Históricamente, pos Conquista, el Estado ha

invisibilizado el indígena – y afro descendente – obligándoles a mirarse en el espejo del blanco, utilizando el mestizaje como un discurso de poder. A pesar de los avances mencionados – especialmente en el ámbito legislativo –, resalto en este trabajo la noción de ‘disfraz’.

El disfraz discursivo y simbólico del gobierno Ecuatoriano nos enseña que, utilizándose de la prerrogativa constitucional del manejo y gestión de los “recursos estratégicos” por el Estado – el aire y el petróleo, por ejemplo – la noción de diversidad estuvo sometida a una pretendida “armonía absoluta”. En la condición de visitante (Irar, en Shuar), el “buen amigo” ha entrado al territorio ancestral indígena imponiendo la “nueva época” con la industria petrolera y, inevitablemente, su paquete de modernidad/colonialidad.

Contrario al registro de Guaman Poma sobre el Inka-jaguar, evocado por Silvia Rivera en su referencia a un “espacio de intercambios *ch'ixi*” – palabra aymara que quiere decir “gris” e identifica un mestizaje descolonizado y orgulloso de sus raíces – la imagen del Estado-Amasanga sintetiza alegóricamente la inversión del gobierno ecuatoriano en estrategias de incidencia político-comunicativa en favor de propagandas petroleras y no de una efectiva consulta previa; acumulando consensos silenciosos y no deliberaciones libres, amplias y horizontales.

Por otro lado, como aporte a procesos futuros, quise enfatizar resistencias que abren brechas, especialmente cuando son tejidas en un movimiento pluridimensional, adentro-afuera-

en contra el Estado. Si bien es verdad que faltan elementos para una acción más efectiva y de largo plazo, llamo la atención hacia la importancia de la creciente *agencia* de las mujeres indígenas “casa adentro”/ “casa afuera”, serpenteando distintos espacios, incluso en ámbito internacional. Igualmente, subrayo el ejemplo de la Radio Jatari Kichwa, de Arajuno, una de las frecuencias temporarias concedidas por el gobierno ecuatoriano hace algunos años. Aunque sometidos a las reglas oficiales y con dificultades para desarrollar palabras comunitarias liberadas y propias, la radio ha sido utilizada en ciertos momentos para transmitir en vivo los informes del presidente de ACIA en asambleas comunitarias, así como los rituales de toma de la *wayusa*. Estos momentos, tal cual el saludo Shuar, demarcan la horizontalidad de experiencias comunitarias, sacando “al aire” pedagogías de escucha y deliberación.

Referencias

- Albán Achinte, A. (2013). *Más Allá de la razón hay un mundo de colores. Modernidades, colonialidades y reexistencias*. Santiago de Cuba: Casa del Caribe/ Editorial Oriente..
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Eds). (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar / Universidad Central/ Siglo del Hombre.
- Chuji Gualinga, M. (2013). Los medios de comunicación indígenas al servicio de los derechos humanos y colectivos —el caso de Ecuador. Mikel Berraondo (coord.) *Pueblos indígenas y derechos humanos*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Du Bois, W.E.B. (2001). *Las almas del pueblo negro*. Havana: Fundación Fernando Ortiz.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal Ediciones.
- Fals Borda, O.; D. Bonilla, V.; Cartillo, G.; Libreiros, A. (1972). *Causa popular, ciencia popular. Una metodología del conocimiento científico a través de la acción*. Bogotá: Publicaciones de la Rosca.
- Freire, P. & Fagundez, A. (1985). *Por una pedagogía da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fonseca, V. (1997). América es nombre de mujer. *Revista Reflexiones*, 53, mayo, 1-19. Recuperado el 11 de septiembre de 2015, de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/download/10965/10346>
- Gomez Cotta, C. (2006). Identidades y políticas culturales en Esmeraldas y Cali. Estudio de Casos Sobre Organizaciones Afro, Producción Cultural y Raza. *Tesis de Maestría en estudios de la cultura con énfasis en Políticas Culturales*, Universidad Andina Simón Bolívar-sede Ecuador, Quito. 131p.
- Guzmán Gallegos, M. A. (1997). *Para que la yuca beba nuestra sangre. Trabajo, género y parentesco en una comunidad quichua de la Amazonía Ecuatoriana*. Quito: Ediciones Abya Yala/ CEDIME.
- Guerrero, A. (1994). Una imagen ventrílocua: el discurso liberal de la 'desgraciada raza indígena' a fines del siglo XIX. Blanca Muratorio (editora) *Imágenes e imagineros: Representación es de los indígenas ecuatorianos, siglos XIX y XX*, FLACSO- Ecuador, Quito.
- Hall, S. (2010). Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Andina Simón Bolívar, Instituto de Estudios Peruanos, E. Retrepo, C. Walsh & V. Vich (eds.).
- Juncosa B. & José, E. (2005). *Etnografía de la comunicación verbal shuar*. Quito: San Francisco de Quito: Abya Yala, 3ª Ed.
- Koselleck, R. (2006). *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto Editora; Editora PUC Rio.
- Lenkersdorf. Carlos (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*. México, DF.: Plaza y Valdez Ed.
- Maldonado-Torres, N. (2008). *Against war. Views from the underside of modernity*. Durham, NC: Duke University Press.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto.

- S. Castro-Gomes y R. Grosfoguel (editores). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar / Universidad Central/ Siglo del Hombre.
- Mignolo, W. (2011). *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. London & Durham: Duke University Press. Latin America Otherwise.
- Mignolo, W. (2006). El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto. Walsh, C.; Mignolo, W. & García Linera, Á. *Interculturalidad, colonización del Estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo.
- Mignolo, W. (1994). Crítica, historia y política cultural: agendas para la próxima década. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 40, 363-366.
- Quijano, A. (2005). El "movimiento indígena" y las cuestiones pendientes en América Latina. *Revista Tareas*, Nro. 119, enero-abril. pp. 31-62. Retirado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/tar119/quijano.rtf>, el 15-09-2015.
- Quijano, A. (2000a). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. E. Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Quijano, A. (2000b). Colonialidad del Poder y Clasificación Social. *Journal of World-Systems Research*, v. 1, 2, verano/otoño, pp. 342-386. Retirado de <http://www.jwsr.org/wp-content/uploads/2013/05/jwsr-v6n2-quijano.pdf>, el 11-01-2013.
- Quijano, A. & Wallerstein, I. (1992). Americanity as a concept, or the Americas in the modern World-system. *Internacional Social Sciences Journal*, nº 134. 549-557.
- Rival, L.(2015). *Transformaciones Huaorani. Frontera, Cultura y tensión*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala / Latin American Centre-University of Oxford.
- Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen: ensayos*. la ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón. 352 p.
- Sarango Macas, L. (2014). *El Paradigma educativo de Abya Yala: continuidad histórica, avances y desafíos*. 1ªEd. Managua: URACCAN. 93p.
- Sub Comandante Marcos (1994). La Historia de las Preguntas (dec-1994). Retirado de: http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1994/1994_12_13.htm, el 11 de abril de 2015).
- Secretaría de Hidrocarburos de Ecuador (diciembre-2013). XI RONDA SURORIENTE: paso estratégico hacia el nuevo desarrollo industrial del Ecuador. Retirado de <http://www.she.gob.ec/xi-ronda-suroriente-paso-estrategico-hacia-el-nuevo-desarrollo-industrial-del-ecuador/>, el 13-09-2015
- Trujillo Montalvo, P.(2001). *Salvajes, civilizados y civilizadores. La Amazonia ecuatoriana*. El espacio de las ilusiones. Quito: Abya Yala.
- Universidad Intercultural Amawtay Wasi (2012). *Aprender en las sabidurías y el buen vivir*. Quito: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vich, V. & Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Bogotá: Norma.

- Vazquez Melken, R. (2014). Colonialidad y Relacionalidad. M. Borsani & P. Quintero (compiladores). *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue. 234 p.
- Villa, W. & Villa, E. (2010). La pedagogización de la oralidad en contextos de afirmación cultural de las comunidades negras del Caribe Seco colombiano. *Cuadernos de Literatura del Caribe e Hispanoamérica 12*. Barranquilla-Cartagena de Indias: Universidad del Atlántico y Universidad de Cartagena.
- Villa, W. & Villa, E. (2013). Donde llega uno, llegan dos, llegan tres y llegan todos. El sentido de la pedagogización de la escucha en las comunidades negras del Caribe Seco colombiano. C. Walsh (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. & Garcia Salazar, J. (2015). Memoria colectiva, escritura y Estado. Prácticas pedagógicas de existencia afroecuatoriana. *Cuadernos de literatura* Vol. XIX n.º 38, julio-diciembre, 79-98
- Walsh, C. (2014a). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados - Educación Y Sociedad*. Universidad La Gran Colombia y Universidad Nacional de Mar del Plata. Año 1, nº 1, diciembre pp. 17-31.
- Walsh, C. (2014b). Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales, *E-misférica*, No. 11, vol. 1. Retirado de:
<http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/3908/1/CON-PAP-Walsh%2c%20C-Notas.pdf>, el 12-04-2015.
- Walsh, C. (2014c). "¿Interculturalidad? Fantasmas, fantasías y funcionalismos". Ponencia presentada en "Ecuador 2014, Sociedad, Ambiente, Desarrollo, Soberanía", UASB, 10 noviembre 2014a. Retirado de http://portal.uasb.edu.ec/UserFiles/383/File/Ponencias%20completas%20Ecuador%202014/Walsh_Interculturalidad_Ecuador2014.pdf, el 29-07-2015.
- Walsh, C (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad*. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala.
- Walsh, C. (2006). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. Walsh, C.; Mignolo, W. & García Linera, Á. *Interculturalidad, colonización del Estado y del conocimiento (21-70-)*. Buenos Aires: Del Signo.
- Walsh, C. (1994). El desarrollo sociopolítico de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador. *Pueblos Indígenas y Educación*, julho-dezembro, Abya-Yala/EBI/ GTZ.
- Zavala Silva, C. (2013). *Intelectuales indígenas en Ecuador, Bolivia y Chile. Diferencia, colonialismo y anticolonialismo*. Quito: Ediciones Abya Yala.
- Zapata, C. (2013) *Intelectuales indígenas en Ecuador, Bolivia y Chile: Diferencia, colonialismo y anticolonialismo*. Quito: Ediciones Abya Yala.

Notas

(Endnotes)

⁷ Periodista e historiadora, máster en Ciencia Política y doctora en Sociología, desde la Universidad de Brasilia (UNB). Autora de la tesis *La búsqueda por la palabra robada: estrategias de comunicación y articulación de pueblos y nacionalidades en Ecuador (Centro-Sur Amazónico)*. Email: muniz.malu@gmail.com

⁸ La categoría ‘palabra robada’ adviene de la ponencia de José López Vigil en la *I Cumbre Continental de Comunicación Indígena de Abya Yala* (Colombia, 2010): “Cuando nos invadieron desde Europa, nos robaron el oro, la plata, nos robaron las esmeraldas, nos robaron todo. Y lo más importante que nos robaron fue la palabra, nos ordenaron silencio, nos mandaron a callar, nos prohibieron hablar. Y cuando a un pueblo le roban la palabra, le roban lo más importante, le roban su alma, le roban su esencia (...)” Fuente: Ponencia de José Ignacio López Vigil - Radialistas Apasionados. “*Abya Yala. Descolonizar la Palabra*”. Retirado de: <http://www.youtube.com/watch?v=SlwyC0BbKH0>, el 27-08-2015.

⁹ El trabajo doctoral desarrollado busca comprender cómo los pueblos y nacionalidades indígenas utilizan estrategias y medios de comunicación propios para informar la lucha en defensa de sus lenguas originarias/nativas, costumbres, memorias, visiones de mundo, conocimientos ancestrales y sobre sus territorios. Se considera que el pasado colonial dejó marcas en la sociedad ecuatoriana – y por toda Latinoamérica/ Abya Yala – lo que en muchos casos, condujo al ‘silenciamiento’ de los pueblos y naciones originarias, es decir, sucedió una especie de ‘robo de la palabra’. En este sentido, el énfasis de mi tesis doctoral estuvo en el Centro-Sur de la Amazonia Ecuatoriana, especialmente en las siete nacionalidades cuyos territorios están ubicados en las provincias de Pastaza y Morona Santiago. Particularmente, busqué explorar aspectos del proyecto del actual gobierno para la Creación de Redes de Medios de Comunicación Públicos y Comunitarios Locales (2010-2015), intentando analizar desafíos y avances plurinacionales e interculturales post la Ley Orgánica de Comunicación (2013).

¹⁰ La formulación y reflexión alrededor de esta cuestión está presente en: Maggio, Jay (2007). Can the Subaltern Be Heard?: Political Theory, Translation, Representation, and Gayatri Chakravorty Spivak. *Alternatives: Global, Local, Political*. 32, 4 (419-444).

¹¹ Fuente: Sub Comandante Marcos. La Historia de las Preguntas (dec-1994). Retirado de: http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1994/1994_12_13.htm, el 11 de abril de 2015).

¹² William Edward Burghardt Du Bois introduce su abordaje sobre “las almas de la gente negra”, proponiendo un desplazamiento en dirección al verdadero problema, a la “verdadera pregunta” que se refiere a una rara experiencia: “el negro (...) nació con un velo y dotado de una visión doble en este mundo norte-americano – un mundo que no le da verdadero auto reconocimiento, apenas le permite verse a través de la revelación de otro mundo” (Du Bois, 2011, p. 7 – traducción desde la versión en inglés).

¹³ Especialmente desde los setenta el mito nacional de las “tierras baldías” para la “ocupación productiva” se sumará a la ideología de defensa de la “soberanía nacional”, estimulando políticas gubernamentales destinadas a crear nuevos asentamientos a lo largo de los ríos y de las carreteras que se iban abriendo. Esas políticas fueron utilizadas por los pioneros de la colonización agrícola, ‘mestizos’ y afro ecuatorianos de los Andes y de la Costa, así como familias Kichwas y Shuar en búsqueda de tierras vírgenes (Rival 2015, p. 287). En la legislación de la época, las tierras baldías eran las que carecían de títulos de propiedad, lo que autorizaba el despojo de territorios ocupados ancestralmente por pueblos originarios, especialmente en la región amazónica. Solamente desde la Constitución de 1998, sería reconocido, entre los derechos colectivos, el derecho a la manutención de “la posesión ancestral de las tierras comunitarias y a obtener su adjudicación gratuita, conforme a la ley” (Artículo 84).

¹⁴ Evento realizado el día 4-12-2014, en la Parroquia Shell, Provincia de Pastaza, liderado/organizado por la Secretaría de Hidrocarburos del Ecuador, con presencia de representantes de diferentes instituciones gubernamentales. En este evento, además de una charla con la comunidad presente, se regaló una fundita azul con dos libretos infantiles –uno de éstos diseñado para colorear. La narrativa empleada a través de cuentos vinculaba la llegada de Amasanga (espíritu protector de la selva) con los logros de la “nueva época petrolera”.

¹⁵ Según la misma publicación de la SHE, “en la cultura Kichwa el supay es un espíritu o vida invisible ambivalente, bueno o malo, es decir que, un mismo supay actúa de forma benigna o maligna según circunstancias espacio temporales. En la Amazonía existen diversidad de supay o espíritus de la selva (...)” (SHE, s/f, p. 26).

¹⁶ Sapo maligno en Shuar.

¹⁷ Según la misma publicación de la SHE, “seres con poderes especiales, viven en algunos lugares sagrados. Poseen dos caras un rostro de ser humano y otro de carácter maligno” (SHE, s/f, p. 26).

¹⁸ En la documentación analizada durante elaboración de mi tesis doctoral, he visto que los procesos de consulta previa en el Pueblo Kichwa de Sarayaku serían anteceditos por un “Simulacro (*“Simulacro de Audiencia Pública”*), una actividad preparatoria para los funcionarios de la SHE y de otras instituciones gubernamentales. Fuente: MINISTERIO DE RECURSOS NATURALES Y NO RENOVABLES/ SHE. Informe de actividades y productos alcanzados (30-01-2015). Retirado de: <http://www.hidrocarburos.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/06/GARCIA-SHIGUANOJESSIKA-MARICELA.pdf>. Último acceso: 20-07-2016. Además, el registro de las acciones de la Secretaria de Hidrocarburos indican que los funcionarios fueron preparados con clases de Media Training, es decir, un conjunto de actividades que, en la práctica, resultaron en procesos de acercamiento a la comunidad Kichwa de Sarayaku y sus alrededores, contrariando repetidas decisiones de esta comunidad totalmente en contra procesos petroleros en su territorio.

¹⁹ Sobre los procesos de consulta previa referentes a la XI Ronda realizados en 2013 y las manifestaciones en contra, ver el documental “La consulta inconsulta”: <https://www.youtube.com/watch?v=2bev3saOaTg>.

²⁰ Para detalles, ver: ECUADOR. SNGP. Proyecto: Fortalecimiento de la capacidad técnica, administrativa y organizativa de las organizaciones de la Amazonía y de la Sierra Centro. (2014-2015). Disponible en: <<http://www.politica.gob.ec/wp-content/uploads/2015/09/AMAZONIA-SENPLADES.pdf>>. Último acceso en: 22 jul. 2016.

²¹ Para detalles, ver: ECUADOR. SNGP. Ficha Informativa del proyecto para la Creación de redes de medios comunitarios públicos y privados locales. Disponible en: <http://www.politica.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/04/Proyecto-REDES.pdf>. Último acceso en 22 jul. 2016

²² En septiembre de 2015, con la ocupación policial de la sede de la CONFENIAE – en el contexto de más de un año de disputas entre dos directivas apuestas, en favor y en contra del gobierno Correa, esta último no reconocida oficialmente – mujeres de diferentes nacionalidades ‘ocuparon’ la sede de la organización en una minga para realizar vasijas de cerámicas, desarrollando una resistencia desde la re existencia, representando sus relaciones con el territorio, con los distintos animales y elementos de la naturaleza.

²³ Fuente: Entrevista con Alexis Guerrero (marzo-2015). Retirado de <https://www.mixcloud.com/RadioMacas/la-consulta-previa-continuar%C3%A1-en-moronacon-alexis-guerrero-de-la-secretar%C3%ADa-hidrocarburos/>, el 14-09-2015. A la época, Alexis Guerrero argumentaba en entrevista que “[u]na cosa es lo que dicen los dirigentes, y otra cosa es el trabajo que el Estado realiza con los ciudadanos. El Estado apenas informa al ciudadano” – dijo (énfasis de la autora).

²⁴ Cf.: Telemazonas Macas - Shuar y Achuar rechazan presencia funcionarios hidrocarburos. Retirado de <https://www.youtube.com/watch?v=GjW8ZFmKfv0>, el 14-09-2015.

²⁵ Tomando parte en la ‘guerra informativa’, dio su versión de los hechos sucedidos en Macuma, no reconociendo la representatividad de los dirigentes de NASHE y NAE frente a sus bases. Fuente: Comunidades shuar de Macuma aprueban la Consulta Previa de Hidrocarburos (marzo-2015) Retirado de <https://www.youtube.com/watch?v=dMNMVuldWE0>, el 19-09-2015.

²⁶ Tres años después de la aprobación de LOC (2013), este proyecto fue el único esfuerzo del Gobierno Correa hacia el otorgamiento de frecuencias comunitarias, además del Concurso para Concesión de 1472 Frecuencias (privadas y comunitarias) realizado en junio de 2016 (y no concluido hasta las elecciones presidenciales de febrero de 2017), y la concesión de frecuencias comunitarias a la Iglesia. Las frecuencias provisionales concedidas por el gobierno tuvieron que participar del mencionado Concurso para obtener sus licencias definitivas, de 15 años renovables.

²⁷ “Misión: Materializar la Política Pública del Gobierno Nacional para el Buen Vivir de las comunidades en las zonas de influencia de los proyectos de los sectores estratégicos, a través de la ejecución de programas integrales de desarrollo local, redistribuyendo equitativa y planificadamente los ingresos generados por el aprovechamiento responsable y sostenible de los recursos naturales y operando bajo normativa vigente, con

eficiencia, eficacia y transparencia”.

Retirado de <http://www.ecuadorestrategicoep.gob.ec/institucion/mision-vision>, el 12-09-2015.

²⁸ Declaración pública de Darwin Tanguila, el 07-11-2015, comunidad San Antonio – Pastaza.

²⁹ Estas y otras expresiones que resaltan lo *intercultural* y la *interculturalidad* asociada a la comunicación están presentes en el Proyecto de 58 páginas entregado a la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (Senplades), en el Plan Nacional de Buen Vivir (2013-2017) y en la Ley Orgánica de Comunicación (LOC). Además de la Constitución de 2008, estos son documentos claves para comprender los principios enunciados por el gobierno de la “Revolución Ciudadana” frente a la democratización de la comunicación.

³⁰ En este marco, [Andrés] Donoso [de SHE] indicó que el Estado ecuatoriano implementó un proceso de diálogo intercultural histórico, y sin precedentes, reconocido regional e internacionalmente, que inició de manera previa y oportuna, hace más de dos años (julio de 2011) en las zonas de influencia de los bloques en las provincias de Pastaza, parte de Morona Santiago, Orellana y Napo”. Fuente: XI RONDA SURORIENTE: paso estratégico hacia el nuevo desarrollo industrial del Ecuador (diciembre-2013). Retirado de <http://www.she.gob.ec/xi-ronda-suroriente-paso-estrategico-hacia-el-nuevo-desarrollo-industrial-del-ecuador/>, el 13-09-2015.

Gráfico 2

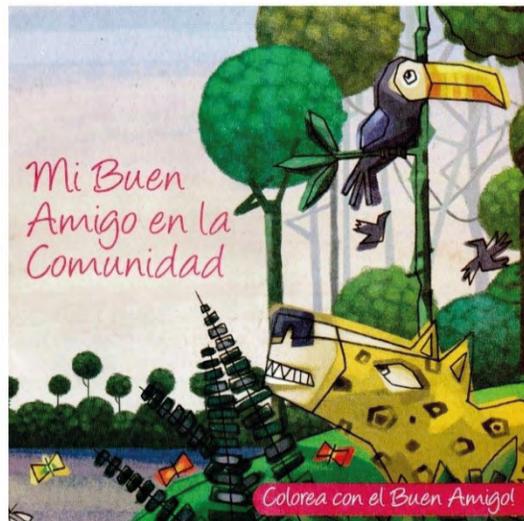


Gráfico 2: Narrativa, Mi buen amigo en la comunidad

Gráfico 3



Estamos muy felices porque desde hace varios años nos visita gente nueva, que nos cuentan cómo están cambiando las cosas para nuestro beneficio, ellos nos traen importantes mensajes!

Sin embargo, también vienen a nuestras comunidades los **Juri Juri**, que vienen en nombre de **Supay**, aquel ser de la oscuridad que nos siembra dudas, desesperanza, temores y nos aconseja cerrar las puertas de nuestra **Pachamama** porque llegarán días malos y espíritus malos como el sapo **Kwartan** que se transforma en tigre y devorará a nuestro pueblo y a toda la naturaleza.

11

Gráfico 3: Fragmento, Mi buen amigo en la comunidad

Gráfico 4

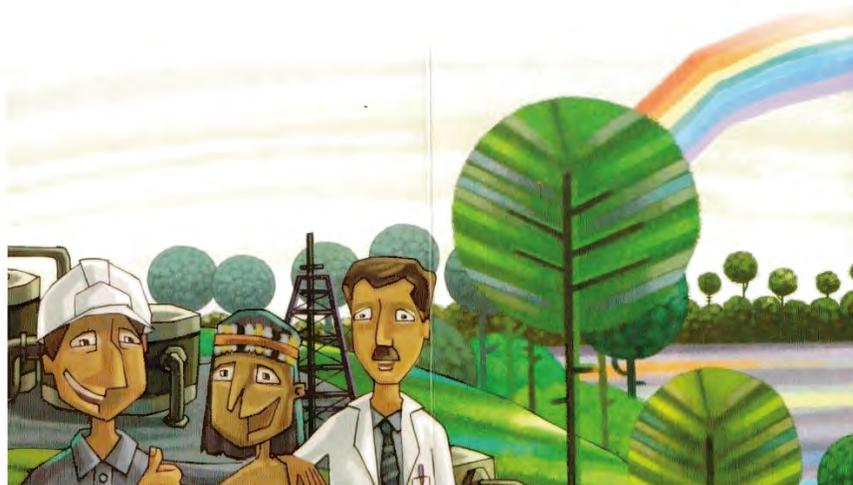


Gráfico 4: Funcionarios al lado del Yachak frente a la industria petrolera, Mi buen amigo en la comunidad

Fecha de recepción: 16-03-2017

Fecha de evaluación: 16-03-2017

Fecha de aceptación: 29-09-2017

Pedagogías, descolonización y encuentros con lo no humano en nuestras escuelas: una indagación desde los “saberes otros” de las narrativas del Baobá en Pernambuco

Pedagogies, Decolonization and Encounters with the Non-Human in Our Schools: An Inquiry from "Knowledges Other" about the Narratives of the Baoba in Pernambuco

Rui Gomes de Mattos de Mesquita³¹

Francisco Ramallo³²

Emeline Apolônia de Melo³³

Resumen

En estas páginas proponemos transitar una serie de discusiones, tensiones y puntos de inflexión que refieren a la matriz moderna de la escuela, a partir de un abordaje de emergente visibilidad en las academias latinoamericanas: la inclusión de los llamados “saberes otros”. En especial concentramos esta indagación en un aspecto aún poco considerado en las ideas pedagógicas descoloniales, lo que podríamos denominar inicialmente como encuentros con lo no humano (o más específicamente con la tierra). Es en este sentido que recogemos fragmentos del mundo de la naturaleza, comúnmente marginalizados del espacio escolar, que se presentan en nuestra región como rupturas (aún parciales) ante las miradas eurocéntricas que caracterizan nuestras enseñanzas. En aquellas disputas se ubican las líneas de investigación que convergen en los autores de este texto y que proponen, a partir de abordaje que articula dimensiones y coordenadas tanto teóricas como de la praxis

docente, una lectura sobre esta cuestión. Para ello además de revisar voces y escrituras que señalan aspectos relevantes y retomando las premisas teóricas de un “currículum narrativo”, se analizan las posibles lógicas curriculares presentes en las narrativas alrededor del Baobá como un caso contextual y específico de presencia de “saberes otros” en escuelas de nuestra región.

Palabras claves: pedagogía; perspectivas descoloniales; teoría crítica de la educación; lo no humano; Baobá.

Abstract

In this paper we propose a series of discussions, tensions and turning points regarding the modern school matrix, from an approach of emerging visibility in Latin American academies: the inclusion of what we call "knowledges other". We will focus on one aspect—still partially

disregarded in decolonial pedagogic ideas—that we might initially call ‘encounters with the non- human’ (or, more specifically, with the Earth). Thus, we collect fragments of the world of nature, commonly marginalized from schools, that present a challenge (a still mild defiance) to the eurocentric perspectives that characterize our teachings. The research lines to which the authors ascribe converge in these disputes, and a sound analysis of these issues is proposed, from an approach that articulates both theoretical and teaching practice. Therefore, besides delving into the voices and writings that point out relevant aspects—and on the grounds of the theoretical premises of a "narrative curriculum"—, we analyze possible curricular logics present in the narratives about Baobá as a contextual and specific case of presence of "knowledges other" in schools in our region.

Key words: Pedagogy; Decolonial Perspectives; Critical Theory of Education; the Non-Human; Baobá

Para citar este artículo:

De Mattos, R; Ramallo, F y De Melo, E. (2017). Pedagogías, descolonización y encuentros con lo no humano en nuestras escuelas: una indagación desde los “saber es otros” de las narrativas del Baobá en Pernambuco. En *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, Año 4, No. 4, noviembre 2017 Pp. 87 - 103

La escritura no es el saber, es la fotografía del saber. El saber es algo que está entre nosotros y que nos posibilita saber que el baobá existe incluso antes de conocerlo.

Amadou Hampâté Bá.³⁴

Este artículo es el resultado de los intercambios compartidos por dos experiencias de investigación y de trabajo que convergen en el sentir y el pensar de los “saber es otros” dentro (y en contra) del ámbito escolar. Con esta última expresión nos referimos al uso de lo que se denomina en el campo de reflexión e indagación descolonial como el “modo otro”, lo que según la pedagoga ecuatoriana Catherine Walsh designa a maneras distintas de ser, pensar, conocer, sentir, percibir, hacer y vivir, que desafían la hegemonía y universalidad del capitalismo, la modernidad eurocéntrica y la lógica civilizatoria occidental (Walsh, 2014). Asimismo los “saber es otros” proponen una pedagogía y una praxis vivida que no está centrada en lo humano ni es humanística, sino fundamentada en la interrelación de toda la naturaleza, de la cual los humanos somos sólo una parte. Por ello se los reconoce y se los comprende como aquellos saberes que existen en las fronteras, bordes, fisuras y grietas del orden moderno/colonial, en aquello que continúa siendo (re)construido y (re) moldeado tanto en contra como a pesar de la colonialidad (Walsh, 2014).

En tal sentido aquí presentamos una serie de ideas y experiencias que convergen y se encaminan en un andar por saberes y prácticas que hegemónicamente fueron marginalizadas,

ocultadas e invisibilizadas en las escuelas de nuestra región por la matriz moderna y colonial de sus propias conformaciones³⁵. Pues la escuela como régimen de educabilidad se consolidó, al igual que los Estados Nación y la ciencia moderna, a partir de la modernidad occidental (eurocéntrica, racial y patriarcal) y de su expansión colonial a escala mundial. De modo tal que lo escolar se subscribió a la experiencia de la construcción de las naciones en tanto estados y de la proclamación de la ciencia y el arte como campo de saberes legítimos que escinden y separan el conocimiento de la espiritualidad y la naturaleza³⁶.

Así, la escuela moderna, como modelo de educación nacido en Europa y llevado al resto del mundo por los discursos y las prácticas de la modernidad/colonialidad, universalizó la cultura occidental en las otras sociedades. En esa expansión colonial impuso formas de vida, modelos existenciales y marcos interpretativos que dejaron atrás saberes no-occidentales, supuestamente alejados de la razón y asociados al pensamiento mágico. En palabras de los investigadores poscoloniales Comaroff & Comaroff (2013) se consideró a todo aquello que fuera no Occidente básicamente como un lugar de sabiduría pueblerina, tradiciones antiguas, hábitos y significaciones exóticas. Sobre todo una fuente de datos sin procesar. En efecto para las ciencias “reales”, estos otros mundos han sido considerados un reservorio de hechos crudos, nimiedades históricas, naturales y etnográficas a partir de las cuales la euromodernidad creó sus teorías falsables y sus verdades trascendentes, sus axiomas y certidumbres, sus postulados

y principios. Frente a ello, desde nuestro posicionamiento se vuelve necesario pensar y sentir más allá de la “monocultura del saber” (De Souza Santos, 2006) en un siglo en el cual la descolonización del conocimiento y de las formas de vida occidentales se encaminan cotidianamente y en el que la desgastada matriz moderna y colonial de las escuelas pierden terreno en los deseos y utopías de pensadores, activistas y educadores a lo largo y lo ancho del mundo.

En el encuentro de dos experiencias centradas en la disputa de conocimiento con la matriz hegemónica de lo escolar recogemos el combate frente a la “*hybris* del punto cero” (Castro Gómez, 2005); es decir la autoafirmación de superioridad del “viejo mundo” que colocó su modo de comprender la realidad en un pedestal por encima de las otras culturas del planeta y le permitió ejercer beneficiosamente su poder en nombre de la propuesta de civilización universal proyectado desde una modernidad eurocentrada. Por un lado la línea de investigación que dirige el Dr. Rui Mesquita en la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE) “El *Baobá* y la escuela: elementos para una proposición curricular centrada en la acción narrativa”, iniciada en el año 2013 se inscribe en la idea un curriculum narrativo y en los elementos para interpretar la efectividad de la ley 10.639 (la que promueve la enseñanza de la historia y la cultura africana y afro-brasilera). Por otro lado, desde una Universidad más al sur—la Nacional de Mar del Plata—y en el marco del *Programa Interdisciplinario en Estudios Descoloniales* (PIED) y específicamente de

la Cátedra Problemática Educativa se indaga en la construcción de una historia otra de las ideas pedagógicas, aquella que recupera textos, autores y escenas de nuestra región que fueron invisibilizados por la “colonialidad del saber”. En ambas experiencias se posibilita una mirada hacia los encuentros con los saberes de la tierra y también de los diálogos con lo no humano, desde un reconocimiento de las producciones de ausencias del mundo moderno.

Desde estos recorridos advertimos que la historia de las ideas pedagógicas en América Latina se escribió bajo una matriz eurocéntrica—la misma que caracterizó a las otras manifestaciones científicas, literarias y artísticas. Durante mucho tiempo el modo de comprender las enseñanzas propias de nuestra región, al igual que los otros discursos y expresiones de pensamientos, se instalaron en una lógica universalista de ordenación lineal y progresiva. Esa visión universal de la historia de la educación ubicó a los pensadores y a los grupos de educadores, juntos con sus obras escritas y sus experiencias, en una cartografía diseñada por los parámetros de la cultura europea. Nuestras propias voces comúnmente des-jerarquizadas e incomprendidas, cuando no ocultadas y silenciadas, se opacaron frente a luz de la razón de los grandes pensadores del mundo occidental.

Pese a ello esa matriz eurocéntrica que opacó nuestros propios modos de pensar y de sentir comenzó a ser cuestionada por nuevas tramas de significación que se proponen (re)comprendernos a partir de un “giro descolonial”.

Desde diferentes propuestas descolonizadoras se iniciaron (re)escrituras que rupturizan parcialmente aquellas miradas eurocéntricas, en un esfuerzo por construir, mostrar y argumentar formas que escapan al control hegemónico de la razón occidental. En una recuperación de las voces latinoamericanas en el campo de la pedagogía, marcamos algunas líneas a profundizar, revisar y (re)pensar la historia del acto de educar en nuestra región. En ese sentido es que nos encaminamos a reconocer nuestros maestros y referentes, quienes nos ofrecen pistas oportunas para construir apuestas pedagógicas que impliquen la liberación de nuestras sociedades, desde nosotros y para nosotros. Entre los diferentes tramos a recorrer, recoger estos rastros en las teorías y prácticas pedagógicas implica construir una genealogía de pedagogos populares de nuestra región, tales como podrían ser Simón Rodríguez, José Martí, José Carlos Mariátegui, Julio Antonio Mella, José Pedro Varela, José Vasconcelos, Carlos Vergara, Julio Barcos, Herminio Iglesias, las hermanas Olga y Leticia Cossetini, Rafael Ramírez, Gabriela Mistral y tantos otros. A la vez que (re)escribir nuestra propia historia de las ideas pedagógicas además abarca cuestionar la división binaria cartesiana entre naturaleza y sociedad, como también entre los mundos espirituales y ancestrales que la colonialidad eliminó de nuestras cosmologías y pensamientos.

Estos trazos que cuestionan las narrativas modernas y coloniales se ubican en los “caminos resbaladizos” que referenció la investigadora neozelandesa Linda Tuhiwai Smith (2012), en

el sentido que son lugares de peligro para un “viajero desprevenido” y en la medida en que se comprende que las investigaciones son una herramienta poderosa para librar la batalla de la representación. Pues las narrativas atraviesan la acción de tejer y desentrañar argumentos de historias que compiten entre sí, para posicionar y crear espacios oportunos para la descolonización. En ellas se presentan zonas que permiten oír el silencio, escuchar las voces de los silenciados, y que ponderan el diálogo a través de la diferencia para otorgarle sentido a las experiencias e identidades complejas y cambiantes que colaboran en comprender los pequeños y grandes cambios que afectan nuestras vidas.

Lo descolonial y lo no humano en la pedagogía

Entre las lecturas, intercambios y jornadas de trabajo entre los años 2014 y 2015 comenzamos a indagar respecto del lugar de lo no humano en las ideas pedagógicas, en educación en general y en la escuela en particular. En ese recorrido nos acompañaron ciertas coordenadas teóricas y metodológicas que marcaron rupturas con la premisa moderna de intentar dirigir un aprendizaje sobre la tabla rasa que se le adjudica ser a los seres humanos, la guía de los tiempos monoculturales y la fragmentación de la realidad en términos incomprensibles. Es por ello que desde el territorio de lo descolonial nos apartamos de las (re)producciones bajo las cuales se erigió la pedagogía como ciencia y la entendemos como una apuesta en un conjunto de saberes que trasciende el saber meramente científico-racional. En este entrecruzar de puentes entre

los mundos descoloniales y los saberes de la pedagogía recogemos las voces de un conjunto heterogéneo de perspectivas que, desde diferentes experiencias y latitudes, colocan a la descolonización epistémica del mundo en el centro de sus esquemas, en el diálogo entre fronteras múltiples que conforma un territorio colmado de convergencias y divergencias, en lo ancho y ajeno del conocimiento, entre la cuales se constituyen los itinerarios, los trayectos y las propuestas que abarca lo poscolonial, lo decolonial y lo descolonial.

Los discursos poscoloniales en las academias del sur y del norte remarcaron la idea de que el pensamiento ilustrado de Occidente se (auto)posicionó como fuente inagotable de conocimiento universal, de la ciencia y la filosofía con mayúsculas. Estas perspectivas provenientes de distintos campos disciplinares tomaron el concepto de “subalterno” – tanto en su significación política, económica y cultural, como en su rango inferior—como agente cuya voz omitida o hablada pueda ser recuperada en los textos históricos. Así, abrieron campo para la emergencia de las diferencias, de las voces silenciadas por los saberes modernos y las rupturas epistemológicas, basada en una fuerte crítica a los supuestos de la modernidad y a la idea misma de representación (Bidaseca, 2010).

Por su parte los discursos decoloniales surgieron como herederos directos de una serie de tradiciones tanto del campo académico como cultural y político de nuestra región. Abarcan las huellas de los movimientos de resistencia a la colonización de América, con los procesos de descolonización de mediados de siglo

XX, las organizaciones latinoamericanistas, la pedagogía del oprimido de Paulo Freire, la Investigación Acción Participativa de Fals Borda, el pensamiento de Frantz Fanon, los Estudios Culturales, las perspectivas críticas a la Modernidad y el pensamiento nacional, entre otros itinerarios. Sumado a ello se encuentran vinculados con propuestas como las del Buen Vivir ecuatoriano, la reforma constitucional de Bolivia, el Foro Social Mundial, la reivindicación de los derechos e identidad de los Pueblos Originarios—entre otros exponentes que trazan diversos lazos con estas reflexiones. Esta mirada refiere al cuestionamiento de la centralidad epistemológica, del ser y del poder europeo-norteamericano y recuperan en su mismo desarrollo lo marginalizado e invisibilizado de América Latina. Esto conforma una propuesta intelectual que puso en evidencia las articulaciones, estrategias, mecanismos y categorías propias del eurocentrismo como la raza, el control del trabajo, el Estado y la producción de conocimiento. Afirmadas en la modernidad como patrón civilizatorio, estas irrumpen y permean los diferentes ámbitos de la vida humana a partir de la dominación, el control y la explotación sistemática del ser, así como en el ocultamiento del otro (diferente al occidental) y de sus posibilidades de realización y de reconocimiento histórico.

En diálogo con ello lo descolonial se presenta como un discurso articulador que conjuga la expresión latinoamericana de la decolonialidad con las teorías del sur, los diálogos sur-sur y otros marcos epistemológicos como las matrices de pensamiento de contextos africanos, del sudeste asiático y otras periferias en los centros

globales del poder. Los textos y pensadores que se autoreconocen en estas fronteras suelen destacar que se ubican más allá de los discursos “post” y más allá de la especificidad latinoamericana, proponiendo un territorio de indagación en relación a la “descolonización del mundo”³⁷.

Especialmente en la atención a lo no humano, Marisol De la Cadena (2010) invitó a explorar las consecuencias de tomar en serio las cosmologías indígenas y (por ejemplo) la posibilidad de que las montañas puedan estar vivas, lo que implica ir aún más allá de nuestras racionalidades. Se trata de mirar con los ojos de una alteridad civilizatoria occidental en un comprender desde esas narrativas mágicas, en lugar de describir esta idea como una “creencia”, una “representación” o una “metáfora” que no puede ser ontológicamente real. Desde esta interpelación, la existencia de los hombres y de los otros seres de la tierra se entiende unificada e (inter)conectada. En efecto esta intención se afirma en que, tal vez, tomar en serio una visión más prudente de la naturaleza sea útil para interpretar un mundo en cual las montañas y los océanos podrían “vengarse” sobre los humanos que los amenazan. No podemos dejar de señalar que ello tendría ciertas ventajas pragmáticas en el reflexionar de una humanidad que quiere sobrevivir y seguir creciendo en este mundo.

Esos diálogos y saberes con los seres de la tierra como las montañas o los océanos pueden ser encuadrados en el “epistemicidio” del que habló Boaventura De Souza Santos (2006, p.16). Este concepto es útil para indagar esa pérdida de saberes que la ciencia, en su

articulación con la modernidad y la colonialidad, dejó encerrada en esas otras posibilidades de existencias, a la vez que también se inscribe en la intención de ir un poco más allá de un conocimiento nuevo y el buscar de un nuevo modo de producción de conocimiento, en el que no se precisan alternativas sino un pensamiento alternativo de las alternativas. Reconocer ello desde la ruptura de “monocultura del saber” y el cuestionamiento de que el único saber riguroso es el saber científico implica dar validez a otros conocimientos y acabar con el “epistemicidio” y la muerte de conocimientos alternativos que caracterizó especialmente al sur global.

En ese entender de las prácticas del mundo fuera de los márgenes de la razón moderna y colonial, la socióloga aimara Silvia Rivera Cusicanqui explicó que en la lengua guaraní pensar equivale a decir “sentir con el hígado” (Zerda Sarmiento, 2012). Ello al igual que el amuyt’aña de su pueblo alude a un pensar memorioso y reflexivo que no tiene como sede el cerebro sino que el centro vital es el llamado chuyma, donde el corazón vibra al ritmo de la respiración y del entorno natural. De modo tal que “el pensamiento es un metabolismo con el cosmos, que se nutre de savias vitales más vastas y densas que el mero cálculo racional” (Zerda Sarmiento, 2012, p.8). Por tanto, por ejemplo, en temas como el cambio climático, la degradación ecológica, la represión a los pueblos indígenas (y agregaríamos a los afrodescendientes) y la educación, la labor del amor es tan urgente como lo es el conocimiento certero que brindan los avances de la ciencia de nuestros contemporáneos.

Silvia Rivera—esta teórica aimara-boliviana que coordinó el Taller de Historia Oral Andina (THOA) fundado en 1983—recrea territorios para existencias otras, compartiendo narrativas de saberes indígenas locales que desde un espíritu anticolonial combaten los saberes hegemónicos en una relación del humano con su entorno no humano. Si bien los aspectos por los cuales cobra relevancia esta iniciativa son varios, enunciamos aquí que presenta una crítica profunda al eurocentrismo y privilegia una episteme indígena que recrea una atmósfera de sujetos humanos y no humanos, en tanto que esta mirada nos ofrece la capacidad de escuchar en silencio, las voces y enseñanzas de los hermanos y hermanas habitantes de los bosques y territorios indígenas. Lo social desde esta interpretación se (re)construye como otra forma de interpretar el poder, que es una lucha por aquello que no se (re)conoce, por lo que llamaríamos “otros mundos posibles”, partiendo de reconocer nuestra ignorancia en la “Universidad de la Selva” y beneficiándonos de una mutua fertilización e intercambio de saberes con las poblaciones indígenas en resistencia.

Desde este marco de análisis los hombres y mujeres en la modernidad occidental viven en la intersección de varios mundos, humanos y no humanos, conocidos y desconocidos, que cruzamos, transitamos y negociamos cotidianamente. De ahí surge la idea de Silvia Rivera Cusicanqui (2010) que puedan existir “conexiones parciales” entre los diversos mundos que nos conforman, que son más que uno pero menos que muchos—porque si bien son distintos, están interrelacionados en

el sentido que cada uno manifiesta aspectos presentes en un otro y aspectos que ese otro no posee. De esta manera vivimos en fronteras permeables constituyéndonos mutuamente y conformándonos en una historia y una vida compartida con otros seres no humanos. Estas consideraciones están inscriptas en narrativas emergentes y en un orden mundial mucho más provisorio, menos autoritario y con mayor autorreflexión que marca cambios en las prácticas de investigación, en la cual nos alejamos cada vez más de los grandes relatos y de los paradigmas ontológicos y metodológicos racionalizados, únicos y abarcadores.

Las narrativas en torno al *Baobá* y los “saberes otros” en las aulas

El *Baobá* tiene un lugar fundamental en el escenario identitario pernambucano; forma parte de las entidades de la tierra de los cultos afrobrasileños y representa a la matriz africana en esta región. No obstante parecería que poco conocemos sobre él, ya que se ubica en gran medida en el régimen de invisibilidad que caracterizó las prácticas, los saberes y la producción cultural, artística y científica afrobrasileña. A partir de la indagación de Rui Mesquita y su equipo en la UFPE podemos señalar que las narrativas del *Baobá* se recuperan (en un proceso inventivo) desde diferentes itinerarios desde la “alta” escena literaria hasta en lo popular y en la tradición oral, desde tiempos tanto pasados como recientes. Sabemos que se trata de un árbol de origen africano de múltiples potencialidades vinculadas al trabajo artesanal, a la conservación de agua,

al carácter nutritivo y medicinal de sus frutos, hojas y troncos, a la posibilidad de servir como morada (sobre todo del alma) y a una dimensión sagrada y cósmica de la existencia.

Este árbol, símbolo de la ancestralidad de la población afrodescendiente, las subjetividades diaspóricas y el mundo negro en estas tierras promueve una ruptura epistemológica capaz de valorizar experiencias culturales y políticas marginalizadas en la pedagogía. En este sentido entre las diferentes voces presentadas en el documental “O Baobá e o currículo” (Mesquita, 2014) Denise Botelho (investigadora de la UFPE y activista del movimiento negro) recordó que el *Baobá* “resgata uma memória ancestral (...) como o *shirê*³⁸, que na realidade o *shirê* é uma brincadeira, que se dá de forma circular, como a capoeira, que tem fundamentos significativos no continente africano”. Esta memoria ancestral además es cotejada por el actor pernambucano Fábio Caio, quien siente en su relación con este árbol como si él “já existisse, é como se essa ligação já tivesse sido feita antes mesmo da chegada do Baobá em meu sítio... sei lá, coisas de outras vidas”.³⁹ Ciertamente para la homeopata antroposófica Ana Virgínia el *Baobá* “contempla o humano. Ele funciona como uma grande câmara, registrando... esse humano dentro dessa cidade” y para el turismólogo Fernando Batista, “assim como Omolu cura, o *Baobá* também cura”.⁴⁰ Narrativas como estas dan cuenta de otra relación entre los hombres y el reino vegetal, que remiten a procesos subjetivos de un encuentro con el *Baobá* radicalmente diferente al que se puede expresar en la noción eurocéntrica de centralidad de lo humano en este mundo. Esto es así porque el *Baobá*, como

los “saberes otros”, existe más allá de nuestros sistemas semióticos de comunicación. En la voz de Inaldete Pinheiro (escritora y activista histórica do movimento negro pernambucano) en su encuentro con este árbol: “eu já tinha uma outra conversa com o Baobá, já tínhamos uma conversa diferente... a relação era melhor, foi melhorando a cada dia e eu fui sendo intermediária entre os baobá e as pessoas”.⁴¹

Asimismo, estas narrativas se encaminan a una memoria ancestral que escapa a la folclorización que recibieron estos saberes asociados a la tierra y a las poblaciones negras brasileñas. Hablar de Baobá, para la Yalorixá Beth de ciudad de Olinda (Pernambuco), “é falar da nossa Mãe Terra, da nossa Avó Nanã, que mora nela e que nos deu a vida... fomos moldados no barro: Nanã nos deu a vida e é por isso que quando a gente morre, nesse caminho de volta, a gente vai pra terra, porque voltamos para os braços de Nanã!”.⁴² Con ello queda expresado que el vínculo del *Baobá* con la tierra en Brasil (país que no resolvió su histórico problema de concentración, deforestación y violenta apropiación de las tierras) remite a una lucha histórica y aún colmada por demandas que no siendo atendidas colocan a los “negros” brasileños (en su enorme diversidad) en una posición de marginalidad y de radical exclusión de la sociedad. Se expresó en otra de las voces anónimas aquí recogidas, “a gente não tem mais a terra, e sem a terra a gente não tem nada, não tem identidade, não tem alimento, não tem axé!”.⁴³

Por tanto las narrativas alrededor del *Baobá* ganan una vitalidad política capaz de sentir las injusticias y la violencia (simbólica y física) aún

hoy cometida contra los “negros” en Brasil. Aquí las palabras de maestro Capoeira Angola Joab Jó son contundentes:

Em toda minha trajetória de relação com o Baobá, o berimbau também me acompanhou... e eu vou cantar uma ladainha⁴⁴ que me foi pedida por uma energia que senti aqui [estávamos dentro de um engenho de cana de açúcar]... porque quando eu cheguei eu vi aquela igreja... casa grande... senzala... eito de engenho... cana... canavial... moita... e eu fiquei olhando esse baobá: e ele tá olhando tudo isso, e ele não vê tudo isso não é de hoje, ele vê isso de muito tempo, ele vê tanta coisa bonita e tanta coisa que poderia ter sido bonita, esse baobá viu... e continua vendo e vai continuar vendo...⁴⁵

En el afán por conocer sobre este símbolo pernambucano, Rui Mesquita además coordinó un proyecto que buscó comprender la posibilidad de articular estas narrativas en torno al *Baobá* en la discusión curricular acerca de la (no) implementación de la Ley 10.639⁴⁶. Recordamos que esta Ley provocó la apertura a un intenso y profundo debate acerca de las reales condiciones de las escuelas y los profesores del sistema público al lidiar con la complejidad de la temática étnica y africana en las aulas brasileñas (Ferreira, 2008). La ausencia y la fragilidad de la formación (tanto inicial como continua) en relación a estos aspectos parece configurarse como un impedimento que (im) posibilita un trabajo profundo al respecto, por lo que resulta claro afirmar que esta normativa debería estar acompañada de un reconocimiento

y una valorización de la contribución de la matriz africana, no sólo en términos jurídicos en la educación sino también en la economía, en la cultura y la política de Brasil.

En efecto, al compartir las lecturas del campo de indagación descolonial y (re)construir las narrativas en relación al *Baobá*, notamos como estas últimas pueden presentarse como una oportunidad de conocer aquellos saberes que quedaron por fuera de las escuelas y qué normativas emergentes en América Latina, como la Ley 10.639 brasileña, colaboran con su (re) ingreso. Para ello además retomamos la idea de “aprendizaje narrativo” como aquel que se desarrolla en la elaboración y en el mantenimiento continuo de una narrativa identitaria que recorre una tensión más evidente con las formas objetivas (idealistas e empiristas) de lidiar con el conocimiento, presuponiendo una externalidad entre este último y los sujetos de aprendizajes⁴⁷. Al respecto, Rui Mesquita y otros (2013) proponen trabajar en las aulas desde este aprendizaje como procesos de subjetivación, especialmente en perspectiva colectiva, que puedan potenciar la crítica a la escuela como espacio público neutro en la construcción de saberes. Además de ello interpelamos a imaginar estructuras curriculares flexibles, que entiendan al curriculum como un configurador capaz de abrir la organización escolar a las más variadas experiencias en todo lo que podemos denominar como práctica pedagógica en las aulas (Sacristán, 2000; 26).

De esta forma lo narrativo en el curriculum escolar permite indagar más allá de la

explicación científica que delimita los parámetros de inteligibilidad de un relato y el estar atentos a lo que normalmente queda excluido en los términos más visibles de nuestra sociedad. Según las narrativas recolectadas en Recife (las cuales mencionamos rápidamente más arriba), el *Baobá* interpela a las personas, impacta sus vidas de una manera que escapa a la aridez racionalista de nuestra sociedad. Relatos como el citado de Fernando Batista abren la puerta para una experiencia que normalmente excede nuestro campo de percepción, reproducido por una escolarización que tiene un paradigma moderno de ciencia y en que lo humano se coloca siempre por encima de lo no humano.

Este encuentro es diferente, inesperado, y nos conduce por un territorio más allá de nosotros mismos, por los saberes de nuestra naturaleza como aquellos del “mundo de la selva” del que habló Silvia Rivera Cusicanqui (2010). En ese entender por fuera de los márgenes de la razón moderna y colonial, esta pensadora invitó a interpretar la escuela por fuera del sentido común, pues el sentido común está racionalizado y corresponde al de nuestra cabeza occidental. En tanto que la “descolonización del mundo” depende de la descolonización de las conciencias de nuestros sentidos, en donde es importante—por ejemplo—que los pueblos indígenas tengan la oportunidad de aprender más sobre su cultura (en sus propias lenguas) y también que los pueblos no indígenas tengan interés en dejar a que sus hijos también puedan aprender estas cuestiones (con las lenguas indígenas). Ello nos ubica en un posicionamiento que comprende que pueden existir distintas maneras

de entender e interpretar los hechos en otros contextos culturales, de modo que las mismas situaciones y relaciones sociales podrían tomar distintas formas dentro de otros mundos sociales y culturales.

La consideración de este territorio olvidado por nuestras ciencias y en especial por los saberes escolares remite a representaciones de la experiencia humana que combaten y expanden la colonialidad de la naturaleza (Escobar 2005; 2011). El encuentro con este mundo tan necesario en nuestras pedagogías convoca a habitar zonas en las que el sol y el viento podrán ser protagonistas de las enseñanzas de nuestros días, en un corresponder en el que los hombres y las mujeres podamos construir cotidianamente nuestra existencia en lo profundo y lo intenso de la tierra, en una convergencia que difícilmente pueda separar los estados de ánimos del conocimiento y del aprendizaje. A su vez esta dimensión permite comprender un relato descentrado del dominio del hombre en un corrimiento del enfoque antropocéntrico, que además se asocia a una temporalidad más allá de los límites eurocentrados de los pasados y conduce a la idea de ancestralidad (entendida como una forma otra, diferente, de comprender lo temporal, lo espiritual y otras manifestaciones de la existencia humana).

Entonces, si bien las escuelas de nuestra región se fundan en un sentido común colonizado (que incorporó la valoración positiva de lo occidental y la desvalorización de lo propio), también es cierto que nuestros sentidos comenzaron a despertarse a partir de lo que Rivera Cusicanqui

destacó como los cambios internos de los indígenas (u otros grupos de “nativos” como los afrodescendientes), pues “la gente indígena se siente cada vez más orgullosa de ser indígena” (Zerda Sarmiento 2012, p.6). Estos cambios en nuestras escuelas atentan contra esa distancia cotidiana expresada en un racismo (a veces sutil) que se detecta en el lenguaje, en los gestos y en los aspectos relacionados con la invisibilidad, y en la que los “saberes otros” tienen mucho para hacer en la destrucción de la internalización de la jerarquización racial y patriarcal. En esta intención además en nuestro continente se recrearon experiencias de nuevos modelos de instituciones educativas, que dialogan con formas de conocimiento distintas como las desarrolladas en los últimos años en países como Ecuador y Bolivia. La constitución de este último país, reformada y elegida por Referendum en 2009, de hecho se inscribe en otra matriz de pensar y sentir que integra los seres más allá de lo humano. Dicta su preámbulo:

En tiempos inmemoriales se erigieron montañas, se desplazaron ríos, se formaron lagos. Nuestra amazonia, nuestro chaco, nuestro altiplano y nuestros llanos y valles se cubrieron de verdes y flores. Poblamos esta sagrada Madre Tierra con rostros diferentes, y comprendimos desde entonces la pluralidad vigente de todas las cosas y nuestra diversidad como seres y culturas. Así conformamos nuestros pueblos, y jamás comprendimos el racismo hasta que lo sufrimos desde los funestos tiempos de la colonia. El pueblo boliviano, de composición plural, desde la profundidad de la historia, inspirado en las

luchas del pasado, en la sublevación indígena anticolonial, en la independencia, en las luchas populares de liberación, en las marchas indígenas, sociales y sindicales, en las guerras del agua y de octubre, en las luchas por la tierra y territorio, y con la memoria de nuestros mártires, construimos un nuevo Estado.⁴⁸

Del mismo modo la Constitución y el Plan Nacional del Buen Vivir (2013-2017) de Ecuador plantean transiciones y rupturas con las premisas epistemológicas que colmaron las “ciencias reales” y las humanidades, rescatando una cosmología andina que incluye el conocimiento indígena y la relación entre humanos y la naturaleza. En esa línea Catherine Walsh (2014) señala que en la actualidad vivimos en un mundo en el que la occidentalización (co)existe con otras lógicas, cosmovisiones y formas de vivir, saber y ser que entrelazan el intra-inter-supra humano. El mundo supra-humano aquí se refiere a la relación espiritual e integralmente existencial que la colonialidad también ha pretendido negar, discutir y desligar entre seres humanos y no humanos y entre vivos y muertos.

Hoy nuestras escuelas se enmarcan en leyes, discursos y prácticas que lejos están de estar definidas por la vieja matriz colonial y moderna con la que se conformaron. La relación del hombre con su cosmos, la energía de la naturaleza que nos rodea y los sentimientos que compartimos con los otros seres disputan viejas creencias de ese mundo tan desconocido y desconectado en la imposición de la cosmovisión occidental. Así, narrativas y saberes como los del Baobá en las aulas se constituyen como la llave para discutir en

el campo de la teoría curricular lo que debemos conocer, desde un curriculum más flexible y (re)presentado como un emprendimiento radicalmente abierto. Nuestras escuelas en el siglo XXI cotidianamente desprenden rasgos de la matriz de pensamiento universal, en el sentido que comprenden los saberes escolares desde otra lógica diferente a la de los estados modernos e incluso de la ciencia occidental. Narrativas y prácticas insurgentes, rebeldes e indisciplinadas no obedecen a un orden progresivo o una lógica capaz de conducir los aprendizajes del viejo mundo colonial/moderno. En las aulas resuenan historias de lucha y de amor que hasta hace muy poco tiempo no podían circular por aquí; profesores y estudiantes (re) construyen historias, huellas, en una necesidad de comunicar esas otras historias necesarias para (re)imaginar nuestros mundos posibles.

Entre raíces, saberes y narrativas otras en las aulas

El recorrido que planteamos en estas páginas se dirige al desprendimiento del mundo colonial/moderno que bajo el poder revolucionario del “amor” y la “comprensión” (Fanon, 1973) encaminan la teoría crítica de la educación hacia un otro pensar y un otro sentir. En ese andar la propia imagen metafórica del *Baobá* como círculo acogedor se conforma como una de las puertas de entrada para aquellas narrativas profanas e inauditas que las pedagogías insurgentes (e incontrolables) deslizan frente a la monocultura mental colonizadora que caracteriza a nuestras escuelas. Las lecturas descoloniales y los andares de un sinfín de experiencias de nuestra

región remarcan que el mundo no es sólo el que hegemoníamente se (re)presentó (en donde las palabras a partir de una decisión política pierden el poder ficcional de redescibirlo), sino que abarca un territorio mucho más amplio que estamos dispuestos a escuchar, en el encuentro con la naturaleza y a partir de un despertar de esos “saberes otros” en las aulas. Las experiencias de trabajo, indagación y desarrollo profesional que vinculamos en estos diálogos abrieron un espacio de reflexión en un conjunto de aspectos que van más allá de nuestras investigaciones y prácticas docentes.

Desde la investigación que se desarrolló en Recife proponemos entonces encaminarnos a una noción de curriculum centrado en una acción afirmativa de matriz africana en Brasil, que específicamente pueda vislumbrar las posibles lógicas curriculares presentes en las narrativas alrededor del *Baobá*. Estas historias a partir de un aprendizaje narrativo cobran preponderancia en las escuelas brasileñas y posibilitan la implementación de la Ley 10.639, reafirmando “saberes otros” y subjetividades ocultas por la matriz escolar hegemónica. Estamos convencidos que este símbolo de la ancestralidad africana recoge en sus entornos diaspóricos una política de liberación en la que políticos, militantes negros, antropólogos, botánicos, actores, poetas y escritores confluyen en un territorio pedagógico.

Esa intención erosiona la superioridad de la episteme de la ciencia moderna, tal como también hemos propiciado parcialmente a partir desde diferentes itinerarios en nuestro

trabajo en la Cátedra Problemática Educativa, el Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y el Programa Interdisciplinario en Estudios Descoloniales (PIED) de la Universidad de Mar del Plata, al interpelar autores, textos, escenas y experiencias desde lugares ocultados y suprimidos en pedagogía. Estas otras narrativas en la educación (como las del *Baobá*) son extraídas a través de ideas, palabras, frases, sentidos y sensibilidades que se constituyen a partir de comunidades de aprendizajes y grupos de conocimiento, en un abrir de la biblioteca colonial en su capacidad de comprender el mundo, en lo que Silvia Rivera Cusicanqui (2010) llamó como “aprendizaje ritual” (referenciado aquél mundo mágico imposible de ser escindido del conocimiento). En un intento de equilibrar voces a partir de incorporar voces altas y también voces bajas (Bidaseca, 2010), recordamos que Fernando Batista (uno de los entrevistados en la recolección de las narrativas alrededor del *Baobá*) remarcó que este árbol es casi un ser humano; en el sentido de hacer eventualmente notar una existencia propia observando activamente el mundo de los hombres.

Este árbol que tiene la fama de juntar personas a su alrededor desde hace miles de años y hace cinco siglos llegó a estas costas (en la circulación de experiencias y saberes que implicó el “Atlántico Negro”, vinculando caminos y articulando espacios compartidos con la experiencia humana) representa además un encuentro de existencias y de pueblos⁴⁹. Sus narrativas se encaminan en el nombrar de lo innombrado, en intenciones poéticas que alimentan otros mundos

y que recogen una potencialidad educativa que busca liberar otras formas de describir la realidad en un caminar por un más allá del reino de la monocultura mental colonizadora—expresada en aquella fragmentación de lo real que se explicó en el ámbito escolar y creó una (im) posibilidad para ver la realidad desde un todo. En algunas conversaciones creímos necesario reflexionar sobre lo que podríamos llamar como “pedagogías de lo muerto” aludiendo a estos encuentros con lo no humano, reconociendo que existe una relación entre los seres humanos y los no humanos (tierra, sol, viento, rocas, entre otros) posible de ser indagada a partir de la descolonización y desprendimiento de la razón occidental. Por lo tanto remarcamos que existen ciertos aprendizajes colectivos en relación a un encuentro dialógico entre humanos y no humanos y, con ello, que existe una pedagogía interpretada como un conjunto de saberes en el aprender y el enseñar de ese encuentro.

otro vivir, esos otros saberes que abren caminos y condiciones de pensamiento y levantamiento, que cuestionan y desafían la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial. Pues estamos convencidos de que necesitamos pedagogías que animen otras racionalidades, conocimiento, prácticas y sistemas civilizatorios.

Finalmente nos gustaría enunciar que sintiendo estás coordenadas (teóricas) y siendo fieles al espíritu de las “verdades” aquí defendidas, dejamos al lector la tarea de concluir el tipo de contribución que estos encuentros generan en la pedagogía y, más importante aún, en nuestras escuelas. He aquí un ampliar de los horizontes, defendiendo el derecho a narrar, a entender que lo desconocido es otra forma de pensar el poder, en el recoger de la savia que también está en nuestras raíces. Así este recorrido busca un equilibrio de voces, un encuentro con otras autoridades y otros ecos. Prácticas pedagógicas que se ubiquen en la pugna instalada por ese

Referencias

- Bidaseca, K. (2010). *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos)coloniales en América Latina*. Buenos Aires: Paradigma Indicial.
- Castro Gómez, S. (2005). *La poscolonialidad explicada a los niños*. Popayán (Colombia): Editorial Universidad del Cauca.
- Comaroff, J- Comaroff, J. (2013). *Teorías desde el sur: o cómo los países centrales evolucionan hacia África*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- De la Cadena, M. (2010). Indigenous Cosmopolitics in the Andes: Conceptual Reflections Beyond "Politics". *Cultural Anthropology* 25, no. 2: 334–370.
- De Souza Santos, B (2006). La sociología de las ausencias y la Sociología de las Emergencias: Para una ecología de saberes. En su: *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.
- Escobar, A. (2005). *Más allá del Tercer Mundo. Globalización y Diferencia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Escobar, A. (2011). Epistemologías de la naturaleza y colonialidad de la naturaleza. Variedades de realismo y constructivismo. Leonardo Montenegro Martínez (ed.) *Cultura y Naturaleza*. Bogotá: Jardín Botánico de Bogotá.
- Fanon, F. (1973). *Piel Negra, Máscaras Blancas*. Buenos Aires: Editorial Abraxas (Traducción de Ángel Abad).
- Ferreira, C. (2008). Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva. *Revista ACOALFAPlp*: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, A3 N5: Disponível en: <<http://www.acoalfaplp.net>>.
- Gilroy, P. (2010). *O Atlântico negro. Modernidade e dupla consciência*. Trad. Cid Knipel Moreira; Patrícia Farias (Prefácio à edição brasileira) São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos.
- Mesquita, R. (Org.) (2013). *Projeto didático para a construção de documentários: uma possibilidade de experiência popular em escolas públicas*. Recife: Editorial Universitária da UFPE.
- Mesquita, R. (director) (2014). *O Baobá e o currículo*. Documental (87 minutos). Recife: LABATUCA/ Universidad Federal de Pernambuco.
- Ramallo, F. (2014). Enseñanza de la historia y lecturas descoloniales: entrecruzamientos hacia los saberes de otros mundos posibles. *Revista Entramados. Educación y Sociedad UNMdP -Universidad La Gran Colombia*. No. 1, Año 1. Consulta On line: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1077/1129>
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.

- Sacristán, J. (2000). O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3ª Edição. Tradução Ernani F. da F. Rosas. Porto Alegre: ArtMed.
- Smith, L. (2012). Caminando sobre terreno resbaladizo: La investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre. Denzin, Norman K- Lincoln, Yvonna S (compiladoras) *Paradigmas y perspectivas en disputa. Volumen I: El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Walsh, C. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados. Educación y Sociedad*. UNMdP -Universidad La Gran Colombia. No. 1, Año 1 Consulta On line: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075/1118>.
- Zerda Sarmiento, Á. (2012). Para descolonizar la conciencia, notas sobre Silvia Rivera Cusicanqui. Periódico virtual *Otra América de norte a sur*, 5 de junio de 2012. Disponible en:<http://otramerica.com/personajes/para-descolonizar-la-conciencia-notas-sobre-silvia-rivera-cusicanqui/2017> (fecha de consulta: 24 de abril de 2014).

Notas

(Endnotes)

³¹ Profesor Adjunto de la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE) Recife, Brasil. Trabaja en el Programa de Posgrado en Educación y en Departamento de Fundamentos Socio-Filosóficos de la Educación. Doctor en Sociología por la UFPE, en donde también se formó como Licenciado en Historia y Magister en Sociología. Su área de trabajo abarca curriculum, teoría del discurso, educación popular, movimientos sociales, post-estructuralismo, acción colectiva y políticas públicas. Correo electrónico: gomesdemattosdemesquita.rui@gmail.com

³² Profesor e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP). Becario Doctoral de CONICET, Doctorando en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Su área de trabajo está vinculada a la historia de la educación, las perspectivas decoloniales y la enseñanza de la historia. Correo electrónico: franarg@hotmail.com

³³ Profesora formanda en Pedagogía por el Centro de Educación de la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE) Recife, Brasil. Es becaria de maestrado por la UFPE/CNPQ. Su área de trabajo se concentra en las narrativas del Baobá y su enseñanza en el contexto escolar. Correo electrónico: emelini@hotmail.com

³⁴ Traducción propia de una de las expresiones que el etnólogo mali Amadou Hampâté Bá (1901-1991) realizó en relación a la construcción de narrativas sobre los pasados africanos y las formas de conocer más allá de la experiencia occidental.

³⁵ Cuando nos referimos a nuestra región aludimos a Abya Yala/América Latina.

³⁶ En los enfoques decoloniales se destacaron como centrales cuatro dimensiones de la colonialidad: del poder, del saber, del ser y de la naturaleza. Esta última alude a la división binaria cartesiana entre naturaleza y sociedad como también entre los mundos espirituales y ancestrales, y se la reconoce como aquella que intentó eliminar las relaciones que son la base de la vida, de la cosmología y del pensamiento en muchas comunidades indígenas y afrodescendientes de nuestra región.

³⁷ En nuestros trabajos solemos utilizar la palabra decolonial en el sentido más amplio posible. Si bien la disposición hacia el giro decolonial se despierta en nuestra comunidad a través del Programa Modernidad/

Colonialidad y el alcance de estos pensadores en el círculo académico intelectual latinoamericano, nuestra elección del prefijo des supone una toma de postura a la vez agradecida e irreverente.

³⁸ “Rescata una memoria ancestral, como el shirê, que en realidad es un juego, que se da en una forma circular, como la capoeira, que tiene fundamentos significativos en las culturas del continente africano” (nuestra traducción). Shirê es una palabra Yorubá que remite a una danza circular que es frecuentemente utilizada cuando se evoca a los Orixás en el Candomblé.

³⁹ “Como si ya existiese, es como si esta ligación ya estuviese hecha antes de la llegada del Boabá en mi sitio. Quien sabe, cosas de otras vidas” (nuestra traducción).

⁴⁰ Omulu es uno de los Orexãs, dioses de las religiones de matriz africana.

⁴¹ “Yo ya tenía otra conversación con el Baobá, ya teníamos una conversación diferente...la relación era mejor, fue mejorando cada día y yo acabe siendo intermediaria entre el baobá y las personas” (nuestra traducción).

⁴² “Es hablar de nuestra madre tierra, de nuestra abuela Nanã, que vive en ella y que nos dió la vida. Fuimos moldeados de barro: Nanã, nos dió la vida y por eso es que cuando nosotros nos morimos, en este camino de vuelta, nosotros vamos para la tierra, porque volvemos para los brazos de Nanã (nuestra traducción). Nanã es uno de los Orexãs, dioses de las religiones de matriz africana.

⁴³ “Nosotros no tenemos más la tierra, y sin la tierra nosotros no tenemos nada, no tenemos identidad, no tenemos alimento, no tenemos axe” (nuestra traducción).

⁴⁴ Género musical practicado en las rondas de capoeira.

⁴⁵ “En toda la trayectoria de mi relación con el Baobá el berimbau también me acompanho. Voy a cantar una canción que me pidió una energía que se siente aquí (estabamos adentro de campo de cañas de azucar). Porque cuando yo llegue y vi aquella iglesia, casa grande sin sala, yo me quede mirando ese boabá: y él esta mirando todo eso y ver todo eso no era de hoy, él ve eso desde hace mucho tiempo, él ve tantas cosas bonitas y tantas cosas que podrían a ver sido bonitas, ese Baobá ve y continua viendo y va a continuar viendo” (nuestra traducción).

⁴⁶ La Ley 10.639, sancionada en 2003, estableció como obligatoria la enseñanza de la historia y la cultura africana y afrobrasileña en las escuelas de enseñanza fundamental y nivel medio del país. Esta Ley educativa tiene como principal propósito la visibilidad de la identidad negra nacional, destacando las contribuciones en el proceso de formación y de su trayectoria de lucha en Brasil.

⁴⁷ La idea de un aprendizaje narrativo se fundamenta en la elaboración y en el mantenimiento continuo de narrativas de vidas y de una ponderación de lo identitario, manifestando una tensión más evidente con las formas objetivas (idealistas e empiristas) de lidiar con el conocimiento que presupone una externalidad entre este último y el sujeto de aprendizaje. En consecuencia, un abordaje desde estas características propone trabajar con los procesos de subjetivación, especialmente en perspectiva colectiva, que pueden potenciar la crítica a la escuela como espacio público neutro; en la medida en que la construcción de saberes (caracterizado como algo imprevisible) puede recorrerse por múltiples caminos (Rui Mesquita, 2013).

⁴⁸ Preámbulo de la Constitución del Estado Plurinacional Boliviano (2009).

⁴⁹ La idea del Atlántico negro como contracultura de la modernidad que ofreció Gilroy (2010) identifica a este espacio cuestionando a la colonialidad y a la sociedad moderna y recoge artefactos culturales materiales e inmateriales, como podría ser el Baobá, basados en una política negra, de liberación y descolonización. Es también una ruta que promete seguir rupturizando formas de opresión, creando un modo diferente de ser en este mundo.

Fecha de recepción: 25-04-2016

Fecha de evaluación: 10-05-2016

Fecha de aceptación: 27-09-2017

Curriculos *pensados-practicados* y sus entre-medios: *Espacio-tiempo* de negociación y organización⁵⁰

Practised-Thought Curricula and their In-Between: Negotiation and Organization Time-Space

Rafael Marques Gonçalves⁵¹
Inês Barbosa de Oliveira⁵²

Resumen

Este texto presenta nociones con las cuales problematizamos los entre-medios de los currículos pensados-practicados en/desde el cotidiano escolar, donde apostamos por la emergencia de haceres–saberes tejidos en las múltiples redes de conocimiento, significados y políticas que pueden problematizar el currículo oficialmente propuesto/pre-escrito. Cuestionar la elaboración curricular cotidiana nos permite pensar los currículos como espacio de negociación, ambivalencia y frontera en que se encuentran y dialogan diferentes culturas y experiencias sociales. Tomamos como soporte las investigaciones en lo/desde lo/con lo cotidiano y el trabajo con las narrativas cotidianas, con el fin de percibir – sentir las realidades sociales a partir de sus complejidades y de los numerosos (des)encuentros entre lo hablado, lo percibido y lo practicado. Creemos que la legitimación de los currículos pensados–practicados sus usos, prácticas y estrategias son cada vez más

necesarias para el escenario de la investigación educativa, para ayudar en la defensa de los currículos como creación cotidiana, implicando la visibilización de los aspectos culturales que envuelven su organización y práctica.

Palabras clave: Cotidiano escolar; Currículo; Cultura.

Abstract

This text presents some notions that help us problematize the in-between in the thought-practiced curricula in/from the school daily life, where we support the emergence of fabrics of tasks-knowledge in multiple nets of meanings and policies that challenge the prescribed curriculum. By questioning the daily curricular construction, we are able to see curricula as spaces of negotiation, ambivalence and borderlines, where different cultures and social experiences meet and dialogue. We build on daily narratives so

as to perceive-feel social realities in the light of their complexities and the many (dis)agreements between what is spoken, what is perceived and what is practiced. We believe the legitimacy of the thought-practiced curricula, their use and strategies are increasingly necessary for research in education so that they are recognized as daily creations and allow for the exposure of the cultural aspects around their organization and practice.

Keywords: School Daily Life; Curricula; Culture

Para citar este artículo:

Gonçalves, R y Barbosa, I. (2017). Curriculos pensados-practicados y sus entre-medios: Espacio-tiempo de negociación y organización. En *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, Año 4, No. 4, noviembre 2017 Pp. 105 - 113

Muita gente pequena, em muitos lugares pequenos, fazendo coisas pequenas mudaram a face da terra.

(Proverbio africano)

Introducción

Actualmente en Brasil tenemos un intenso debate acerca de las nociones de currículo y la relación que tiene con el cotidiano escolar; dicho debate es apoyado por la propuesta de la Base Nacional Curricular Común (BNCC). El hecho es que tal debate gana límites cada vez

más necesarios para hablar sobre currículo y cotidiano escolar; dicho currículo y cotidiano se comprenden y se sienten como un *espacio – tiempo* de producción de políticas curriculares, mas allá de la interferencia determinada por elementos y contenidos.

Para algunos, la creación de una BNCC ayudará a promover el mejoramiento de la igualdad y con esto ampliar la promoción de la calidad de la educación, teniendo en cuenta que esta determina los derechos de aprendizajes, entendiendo que el derecho de aprender es el derecho de aprender aquello que se toma como primordial, que define las directrices y metas universales, entre otros factores que sustentan su afirmación y definición.

Lo que entra en juego, en contraposición del discurso original de la propuesta, es que la propuesta de una BNCC para el país estaría desvalorizando los *haceres–saberes* basados en el *arte de hacer* y en las distintas relaciones que sujetos *practicantes–pensantes* desarrollan en sus cotidianos, teniendo en cuenta que la propuesta inicial de la BNCC define la práctica curricular atendiendo los parámetros de las evaluaciones en escalas amplias y entre otras. Valiéndome de la noción de que todas las prácticas son políticas y viceversa, presentamos en este texto la comprensión que desarrollamos en la percepción de que el currículo, específicamente los currículos *pensados–practicados* (Oliveira, 2012) en los cotidianos escolares, colocan en movimiento dinámicas contra hegemónicas que muchas veces son invisibles a los modos establecidos de legitimación del conocimiento.

Por lo tanto, en este trabajo la idea de que los *currículos pensados–practicados* actúan en la búsqueda de evidenciar acciones sensibles y creadoras de procesos educativos emancipatorios en diferentes dimensiones de la escuela, como en las aulas de clase y en las conversas con/entre profesoras, ideas que hacen parte de nuestra investigación de doctorado en desarrollo en Brasil.

Aproximación a los tiempos actuales

Con Boaventura Santos (2009) aprendimos que el tiempo en que vivimos, el tiempo de cambio y el tiempo de crisis creados por la oposición y el conflicto de conocimientos regulatorios y emancipatorios, son también un aparente “tiempo de estancamiento”. El autor señala que también es un tiempo en el cual es posible *hacer–crear* nuevas y múltiples alternativas; una serie de factores son empleados para crear un *espacio – tiempo* en que aparentemente estaríamos parados, improductivos. Por otro lado, los factores que regulan se chocan y entran en conflicto con los factores que emancipan, haciendo que vivenciamos una realidad de luchas procesuales; un tiempo de crisis, transiciones y de búsquedas intensas, de preguntas fuertes y respuestas flojas que pueden definir, o no, lo que vivimos.

Las condiciones establecidas para la credibilidad en la discrepancia entre preguntas fuertes y las respuestas flojas se fundamentan en el propio movimiento de crisis y transición paradigmática que vivenciamos. Las asimetrías causadas por el propio avance del campo científico y conceptual establecen los matices para el cuestionamiento

de sus propias bases, haciendo que las preguntas fuertes creadas en la modernidad tomen como objeto de reflexión parte de su conocimiento, privilegiando sus cánones en detrimento de otras nociones, estableciendo una razón indolente que corta nuestras relaciones y organizaciones de redes de conocimientos en los días actuales (Santos, 2006).

De la razón indolente, que se construye arrogante e impotente, tenemos la composición de otras racionalidades que la desdoblan y la caracterizan. En ese sentido, existe la *razón metonímica*, que, por ser una racionalidad indolente, toma parte del todo, presentándose como una racionalidad que contrae, disminuye, subtrae el presente y sus acciones. Esa razón, cuando es ejercida sobre nuestras prácticas, crea la noción de que todo, todos y todas se configuran en apenas una totalidad como si fuéramos una humanidad apenas y, con eso, tuviéramos características simétricas y lineales.

Por otro lado, la *razón proléptica* es una racionalidad indolente que sugiere claramente la idea de que conocemos bien el fin de las cosas, llevándonos a reconocer en el presente la historia futura en una especie de profetización del final de las cosas, de las personas y de sus vivencias, tornando invisibles a nuestros ojos el momento en que vivimos y la necesidad de una toma de conciencia sobre nuestra condición de existencia, sea individual y/o colectiva. Surge, de esta razón, la noción de que aparentemente se conocen bien todas nuestras acciones y de que regulamos nuestra escogencia sobre cálculos y formas racionales con las cuales se evitan los problemas.

Como alternativa de superación de la razón indolente, Santos (2009) desarrolla la *Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias*, sociologías posibles de visibilizar nuestras prácticas cotidianas alternativas y potencialidades emancipatorias que buscamos aproximar a las discusiones acerca de los cotidianos escolares. En ese nivel de raciocinio, la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias surgen como base para (re)lectura de nuestras prácticas cotidianas y hacer – saberes en la búsqueda por (re)construir un proyecto educativo emancipatorio, mientras los medios sociológicos combaten a las razones que permutan los valores sociales, tornando invisible la diversidad de redes existentes en los cotidianos.

De igual modo, buscamos pensar como Oliveira (2012) que trabaja en las sociologías de las ausencias, acercándonos a una reflexión de nuestras prácticas y el deseo de construir un proyecto educativo emancipatorio, encontrándose puesta una especie de *arqueología de las existencias invisibles*; o sea, es necesario *percibir – sentir* aquello que es hecho invisible por los *haceres – pensares* hegemónicos. Por lo tanto, estamos sumergidos en la arqueología de las existencias invisibles de nuestras prácticas, que nos convida a estar listos al re-significarlas y con ellas tejernos otras redes de conocimiento y prácticas curriculares.

Sobre *entre-medios* y currículos *pensados – practicados*

Inicial y modernamente, comprendemos que el currículo es definido como una programación total o parcial de un curso o materia a ser estudiada en un ambiente de enseñanza. Señalado como praxis y no como objeto estático, el currículo se configura con una función socializadora y cultural de la educación, siendo encargado a partir de sus contenidos de formar expresiones de proyectos culturales, políticos y económicos. Oliveira (2012) aborda las artes del currículo y señala que este no debe ser comprendido como meras listas de contenido a ser aplicados, sino como una creación cotidiana de aquellos tejidos de las prácticas escolares, como prácticas que envuelven todos los saberes y procesos interactivos pedagógicos. Asimismo, nos lleva a pensar el currículo como medio y fuente de posibilidades que contribuyen con la emancipación social, y también como medio y fuente de formación de subjetividades rebeldes. En este sentido, Ferraço (2007) afirma que los currículos emergen a partir del trabajo colectivo de sus practicantes. Entendidos como sujetos mestizos, tales sujetos *re/inventan ambientes inestables, entre - medios* en los territorios escolares donde son posibilitados movimientos de fuga frente a identidades culturales y políticas asumidas como naturales y fijas. Luego, el autor deja claro que es preciso *re/vivir* esos momentos de mestizaje en lo cotidiano escolar, en cuyos procesos creativos pueden ser vivenciados movimientos democráticos de cooperación y solidaridad.

De la misma manera, concordamos en que la noción de los currículos *pensados – prácticos* y de *entre – lugar* están relacionados a la visión y al modo como los sujetos practicantes se posicionan delante de las relaciones de poder y cómo crean tácticas para su empoderamiento, así estos movimientos estén invisibilizados y/o ignorados por los saberes hegemónicos. Puesto que, al tratarse de otros espacios de producción legítimos y de encuentros, la búsqueda y el entendimiento de los *entre – medios* en la organización curricular puede ayudar a desinvisibilizar las potencias tejidas colectivamente por los sujetos participantes.

Especialmente dentro de la visión crítica del pensamiento de Homi Bhabha, destacamos el trabajo fronterizo de la cultura, el cual requiere de un encuentro con “el nuevo” que no sea mera reproducción o continuidad del pasado y el presente. Él renueva y reinterpreta el pasado, reconfigurando como un *entre – lugar* contingente, que innova, interrumpe e interpela la actuación del presente. De este modo, buscamos entender cómo el currículo se sitúa en la articulación entre la escuela y la cultura; o sea, la escuela es al mismo tiempo productora y reproductora de la cultura en la sociedad en la que ella se sitúa, trayendo en su cotidiano las contradicciones, conflictos, referencias de identidad y movimientos de diferencia que hacen de ella y también de sus entramados curriculares un campo de contestaciones y de conflictos, o como afirma Arroyo (2011) un territorio en disputa.

En este sentido, Arroyo (2011) sostiene que focalizar el currículo como un espacio de disputa y (re)producción de culturas, políticas y prácticas, es percibirlo como un *espacio – tiempo* donde vivenciamos y negociamos sentidos que hacen que nuestras redes de conocimiento tejidas cotidianamente puedan ser percibidas como prácticas potentes de aspectos políticos. De esta manera, percibir los currículos *pensados – practicados* en los tiempos actuales nos aproxima a la noción de sentir el currículo como creación cotidiana; presupone traer a escena las formas como este es tejido.

Currículos y Sociologías: una relación para pensar – trabajar sus entre – medios

Pacheco (2004) señala que el currículo necesita ir más allá de su función, formar y colocar posiciones a las circunstancias, partiendo al encuentro con el exterior para promover la ampliación de horizonte, situando a los sujetos frente a una constelación de posibilidades y formas de aprendizajes plurales. De esa forma, la elaboración curricular no se restringiría a una relación de conocimiento que se limite a la mera explicación de hechos y eventos sino en un escenario de potencialización de la realidad más amplia al sujeto. Cuando se discute el currículo en su relación con el cotidiano escolar, Pacheco (2004) se refiere a la teoría de las *Sociologías de las Ausencias* (para ampliar el presente) y a la *Sociología de la Emergencias* (para contraer el futuro) trabajadas por Boaventura de Souza Santos. De tal modo, buscamos diseñar caminos a través de los cuales sea posible multiplicar las prácticas y los conocimientos que se han tornado

visibles y evidenciar la capacidad de producción y legitimación del conocimiento. Entonces, nos encontramos con la noción de *sociología de las emergencias* que es capaz de potencializar la ampliación de esas producciones.

Como discutimos anteriormente, la razón metonímica invisibiliza la diversidad de prácticas epistemológicas del mundo a través de una contracción del presente; la razón proléptica, a su vez, busca instaurar un abandono indolente que expande el futuro, suponiendo que ya lo conoce, sin haber sido construido. Tenemos la noción de que vivimos el tiempo presente en pos de un futuro que todavía no alcanzamos y, en esa brecha, la razón proléptica actúa concibiendo un futuro que, ampliado, no necesita ser pensado, ya que, abundante e infinitamente igual, él solamente existe para volverse pasado.

La *sociología de las emergencias* pretende trabajar el futuro como una dimensión no pre-determinada, pero cuyas posibilidades se encuentran inscritas en las prácticas concretas del presente, en las experiencias y en las formas de saber antes invisibilizadas. En este sentido, el ejercicio de una sociología de las emergencias objetiva actúa tanto sobre las capacidades latentes de los múltiples procesos sociales, como sobre las posibilidades de transformación que emergen a todo momento – todavía tímidas -, tejiendo los indicios de otras redes relacionales futuras potencialmente emancipatorias.

De las ausencias a las emergencias, la organización de los currículos *pensados – practicados* se arriesgan por el trabajo de accionar la racionalidad indolente que coexiste con la diversidad epistemológica en el/del

mundo. Así como la *sociología de las ausencias* está para la *razón metonímica*, la *sociología de las emergencias* está para la *razón proléptica*, siendo ambas capaces de realizar una ampliación simbólica de la producción de posibles hechos y conocimientos a través de la visualización de un futuro, pero no sin límites, basados en las producciones sociales existentes.

El horizonte hermenéutico y de intervención social de Bhabha, a partir de la posibilidad de “negociación” de la cultura, al contrario de su “negación”, común en las posiciones dicotómicas y bipolares, puede actuar junto con la noción de las *Sociologías de las ausencias y emergencias* en el sentido de exacerbar una temporalidad forjada en los *entre – medios*, lo que torna posible concebir la articulación de elementos antagónicos o contradictorios. De ese modo, pensamos que es necesario considerar los *entre – medios*, de los currículos como dimensiones de intensificación de encuentros donde se practican en movimientos de negociación e interpretación permanente de proposiciones, entendimientos y posibilidades emancipatorias.

Investigar en los/desde los/con los cotidianos

Investigar los *entre – medios* en los/desde los currículos *pensados – practicados* en los cotidianos escolares exige un movimiento complejo y dinámico en el acompañar como los(as) profesores(as) buscando tejer sus prácticas. Para este movimiento, tomaremos la perspectiva *teórico – político – epistemológico – metodológica de comprensión del mundo* (Oliveira & Sgarbi, 2008), en la cual las investigaciones en los/desde los/con los

cotidianos escolares (Alves, 2008) buscan percibir – sentir las realidades sociales a partir de su complejidad y de los innumerables (des) encuentros entre lo hablado, lo percibido y lo practicado.

El discurso de Pais (2003) busca entender el cotidiano de manera contraria a una simple constatación simbólica, siendo que en él subsiste la posibilidad de sentir diferentes nociones, conocimientos y movimientos que, en el día a día, pasan como si nada aparentemente fuera a suceder. O sea, el cotidiano no es una experiencia anulada de novedades, ya que en él coexisten acciones, sentidos, formulaciones y producciones epistemológicas – tomadas muchas veces como elementos triviales – que están llenas de sorprendentes y revolucionarios sentidos.

Certeau (1994), a su vez, considera el cotidiano como una permanente invención. El cotidiano es algo que está siendo vivido y (re)creado a cada momento por sus practicantes. Entonces podemos pensarlo como algo fluido, lleno de posibilidades y de movimiento. Así, no hay cómo conformarnos cuando pensamos en los cotidianos de los espacios escolares, con las explicaciones sobre una escuela homogénea y homogenizante. Podemos pensarla a partir de otro lugar, de donde podemos percibir prácticas heterogéneas que la permeen y se entrecruce, retirando de ese *espacio – tiempo* esa idea de homogeneidad.

Sumergirse en esas conversaciones y en las narrativas de ellas derivadas tiene valor vinculado a lo que se entiende como obra realizada, o sea, a las conversaciones y narrativas que

nos ayudaron a expresar las vivencias de los docentes, constituyéndose así en fuente de las experiencias de la investigación. Por lo tanto, se desprende de ahí su potencia para organizar en torno a sí una pluralidad de pensamientos, concurriendo para la constitución del proyecto colectivo. De esta manera nos hemos sumergido en el/desde el/con el cotidiano escolar de una escuela Municipal de la Zona de la Mata del Estado de Minas Gerais, en la cual asumimos el objetivo de traer para el campo de las políticas de currículo, prácticas y conversas de profesoras en situaciones de intercambios de experiencias y conocimientos.

De la inmersión surgen narrativas sobre aspectos de la escuela, de la vida y también sobre las orientaciones curriculares del municipio donde está inserta la escuela, sobre sus presupuestos teóricos y sobre las maneras como las orientaciones son trabajadas en sus cotidianos escolares, comprendiendo y resignificando las diferentes posibilidades de usos de la orientación curricular, que puedan así crear *tácticas* (Certeau, 1994) y trayectorias de enseñanza que problematizan y enriquecen el currículo oficialmente propuesto/prescrito.

Abriendo otras conversaciones y narrativas

Los aspectos teóricos presentados vienen ayudándonos a cuestionar la elaboración curricular cotidiana, permitiendo que se piense en el currículo como un entre – lugar, como espacio de negociación, ambivalencia y frontera en que se encuentran y dialogan diferentes culturas y experiencias sociales. Esto es diferente a la idea de cierre y determinación; el currículo se revela

como parcial, mutable, creador y dinámico, siendo la producción curricular entendida tanto como una construcción en oposición y también como negociaciones políticas que se dan no en un espacio de elaboración consensual, pero de proyectos en disputas por una hegemonía aun provisional o inestable.

Alves y otros (2004, p. 57) nos recuerdan que *“o movimento hoje necessário não é fazer uma proposta curricular em rede, mas sim fazer emergir as tantas redes trançadas cotidianamente nas nossas escolas e que, na maioria das vezes, ficam submersas”*. Por lo tanto, tenemos que seguir buscando los entramados de lo cotidiano de la escuela investigada, con el fin de que emerjan los *haceres – saberes* tejidos en las múltiples redes de conocimientos, significaciones y políticas.

Todavía seguimos reconociendo que no podemos despreciar la dimensión político – ideológica de la escuela como espacio de contradicciones y de múltiples interferencias y saberes. O sea, hay que entender que las propuestas curriculares son contaminadas por las formas de inserción social, historia, creencias y valores de las profesoras que actúan en las aulas de clase, transformando continuamente los currículos e la tentativa de comprenderlos como currículos *pensados – practicados* en los *entre – medios* del cotidiano escolar.

Creemos que la legitimación de los *espacios – tiempos* escolares y de la organización de los currículos *pensados – practicados*, donde los sujetos se encaminan en usos, prácticas, tácticas e relaciones de intercambio de saberes – *haceres* son cada vez más necesarios para el

escenario de la investigación educativa, así como la comprensión de los currículos como creación cotidiana presupone comprender los aspectos culturales que envuelven su organización y práctica.

Retomando la discusión con la cual abrimos este texto, acerca de la BNCC, apostamos que la presente investigación pueda contribuir para la promoción de una problematización acerca de la creación de un currículo común, teniendo en cuenta que al recorrer los caminos de la organización de currículos en el cotidiano escolar estamos yendo al encuentro de la autonomía intelectual de hacer escogencias, o sea, elegir entre lo prescrito y lo posible, la mejor o más viable, el arte de trabajar y sentir el procesos de *enseñanza – aprendizaje* de forma local.

Las posibilidades de desinvisibilizar la manifestación de las identidades culturales no hegemónicas con el cotidiano escolar podrán formar la propuesta de una base común que pueda presentar de hecho zonas comunes de comprensión, de la práctica curricular, igual que inicialmente dentro del universo de la escuela donde desarrollamos esta investigación. Resaltamos que la manifestación y el dialogo entre las diferentes *artes de hacer* cotidianas necesitan obtener un espacio privilegiado en la discusión de una base nacional donde exista el discurso del que aparenta ser común, o aun, lo que se espera es que sean comunes a la *enseñanza – aprendizaje* y a los currículos.

Referencias

- Alves, N. et all. (orgs.). (2004). *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez.
- Alves, N. (2008). Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. (pp. 39-48). Alves, N. & Olivera, I. (orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes e saberes*. Petrópolis: DPetAlli, 2008.
- Arroyo, M. (2011). *Currículo, territórios em disputa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes.
- Bhabha, H. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- Certeau, M. de. (1994). *A invenção do cotidiano 1: Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- Ferraço, C. E (2007). As *prácticasteóricas* de professores e professoras das escolas públicas ou sobre imagens em pesquisas com o cotidiano escolar. (pp. 78-92). *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.2, jul-dez 2007.
- Oliveira, I. (2012). *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: DPetAlli.
- Oliveira, I. & Sgarbi, P. (2008). *Estudos do cotidiano e educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Pais, J. (2003). *Vida cotidiana*. São Paulo: Cortez.
- Pacheco, J. (2004). Em torno de um projecto curricular pós-colonial. *Currículo: pensar, sentir e diferir*. (pp. 43-50). Moreira, Antonio Flávio Barbosa; Pacheco, José Augusto; Garcia, Regina Leite. (orgs). Rio de Janeiro: DP&A.
- Santos, B. (2006). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez
- Santos, B. (2009). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez.

Notas

(Endnotes)

⁵⁰ Este trabalho está vinculado a pesquisa de doutorado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd), junto a linha de pesquisa "Cotidianos, redes educativas e processos culturais".

⁵¹ Professor da Universidade Federal do Acre no Centro de Educação e Letras do Campus Floresta-Cruzeiro do Sul. Doutorando em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro Membro da Associação Brasileira de Currículo e do GT-12 da ANPEd. Bolsista CAPES. E-mail: rafamg02@gmail.com

⁵² Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Presidente da Associação Brasileira de Currículo. Membro do GT-12 da ANPEd. E-mail: inesbo2108@gmail.com

Fecha de recepción: 03-11-2016

Fecha de evaluación: 03-11-2016

Fecha de aceptación: 02-10-2017



...aciones entre Estados Unidos y Canadá
que el interés nacional trascienda las simpatías personales.

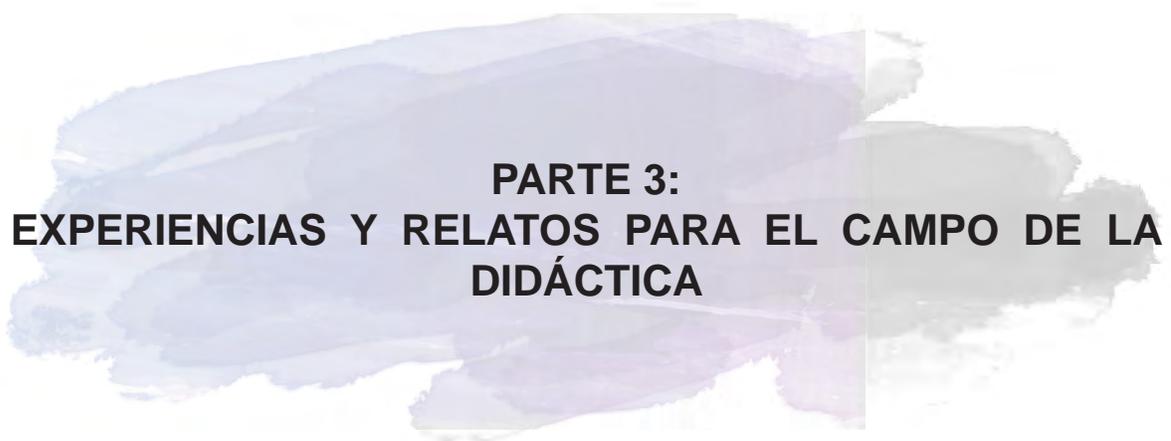
A fines de marzo de 1969, la muerte del presidente Eisenhower trajo a Washington una galaxia de líderes europeos, entre ellos Charles de Gaulle. Llegó llevando el uniforme de brigadier general francés. Nixon me envió a la Embajada francesa a darle la bienvenida y decirle que el sistema de comunicaciones de la Casa Blanca estaba a su disposición. De Gaulle, que a pesar de sus cuatro años de residencia en Londres nunca hablaba en inglés, mostró su reconocimiento contestando en inglés: «Diga a su Presidente que es un hombre muy cortés.»

Nixon y de Gaulle se reunieron en el Salón Oval por lo que resultó ser la última vez. Advertí a Nixon de antemano que evitara «cualquier sugerencia de que usted comparte la habitualmente amarga actitud del General contra el gobierno de Wilson», la prolongada consecuencia del asunto Soames. (Ver cap. IV). De Gaulle, en realidad, llevó a Nixon por un *tour d'horizon* que cubría la mayor parte de los puntos ya tratados un mes antes en París. Agregó algo nuevo: una advertencia acerca de cooperar con Alemania más allá de lo prudente. Se oponía a un acuerdo anglo-alemán recientemente concluido en relación a un proceso centrífugo para producir uranio enriquecido para reactores nucleares. Temía que esto fuera la cuña para que Alemania

Obra, Lavandas por Andrea Brunotti.



Obra, Robles por Andrea Brunotti.



PARTE 3: EXPERIENCIAS Y RELATOS PARA EL CAMPO DE LA DIDÁCTICA

Estrategias de enseñanza en el taller de diseño arquitectónico. Un abordaje interpretativo del Master Plan en el Taller Vertical de Diseño Arquitectónico “A” de la FAUD – UNMDP

Romina Santa Cruz y Cristina Martínez

La buena enseñanza en los comienzos de la Educación Física argentina
Sebastián Trueba

La internacionalización y la acreditación en las agendas universitarias desde la influencia de organismos internacionales: el caso Mercosur (1991-2011)

Juan José Escujuri

Análisis documental de los sistemas de gestión de la calidad mediante la cartografía conceptual
María E. L. Pichardo, Ana B. Hurtado, Juana García y J. Silvano Hernández

El uso de las rúbricas en el desarrollo del razonamiento hipotético-deductivo en estudiantes de medicina en una universidad colombiana

Luz Marina Cano, Marta Osorio, Sandra Isabel Enciso y Gonzalo Bernal

El vínculo entre principiantes y expertos en el proceso de inmersión en la práctica. Experiencia en un Instituto de Formación Docente en Argentina

Valeria Metzdorff y Gabriela Safranchik

Alteridad, el camino a la reconciliación

Adriana María Peláez Pinzón y Lesly Stella Peláez Pinzón

La práctica educativa con adolescentes escolarizados

Juan Franco

Estrategias de enseñanza en el Taller de Diseño Arquitectónico. Un abordaje interpretativo del Master Plan en el Taller Vertical de Diseño Arquitectónico “A” de la FAUD – UNMDP⁵³

Teaching Strategies in the Architectural Workshop. An Interpretative Approach of the Master Plan in the Vertical Architectural Design Workshop “A” at the School of Architecture, Urban Planning & Design, UNMDP

Romina Vanesa Santa Cruz⁵⁴

María Cristina Martínez⁵⁵

Resumen

En el Taller Vertical de Diseño Arquitectónico “A”, de amplia trayectoria en la FAUD, UNMDP, el proceso de enseñanza implica ciertos métodos propios de las disciplinas proyectuales en la construcción de un conocimiento teórico-práctico, donde el Taller se asume como el espacio de una didáctica específica. La investigación se centró en el Trabajo Coordinado, en adelante Master Plan, que constituye una unidad didáctica representativa de la cátedra y reúne a los tres años del Taller Vertical de Diseño Arquitectónico “A”. Esta práctica curricular potencia el intercambio entre los estudiantes y propicia mecanismos inéditos de trabajo en grupo; su abordaje en esta investigación nos ha posibilitado acercarnos a la interpretación de las prácticas específicas de la enseñanza proyectual y aportar a la explicitación

y comprensión de la didáctica disciplinar. Enmarcamos nuestra investigación en una perspectiva cualitativa que adopta un enfoque interpretativo, entendido como un proceso de comprensión de los significados de los propios actores y la construcción de una lectura de esos significados. Desde esta óptica se han analizado las prácticas innovadoras del *Master Plan* y documentando la experiencia que se desarrolla desde el año 2007, lo que nos ha conducido a pensar la propuesta didáctica *Master Plan* como una práctica identitaria, a la vez que ha propiciado la explicitación de estrategias didácticas específicas del ejercicio, pasibles de ser resignificadas en otras investigaciones.

Palabras clave: Didáctica proyectual; taller; enseñanza; práctica identitaria

Abstract

At the Vertical Architectural Design Workshop A, at Mar del Plata State University, the process of teaching implies the interplay of certain methods, which are characteristic of project-design disciplines and aim at the construction of theoretical and practical knowledge in the workshops. This research had focused on a specific teaching device, called the *Master Plan*, which makes students from the second to the fourth year of the curriculum undertake collaborative work. Approaching such strategy has enabled the description and interpretation of specific project-design teaching practices, from the perspective of qualitative research and pursuing a hermeneutic approach. Innovative teaching strategies have thus been mapped as the ongoing experience since 2007 has been documented. In this light, the *Master Plan* has been conceived as an identity-forging practice, and several claims have been stated to be further developed in future related investigations.

Keywords: Project-design Didactics; Workshop; Teaching; Identity Practices

Para citar este artículo:

Santa Cruz, R y Martínez, M. (2017). Estrategias de enseñanza en el Taller de Diseño Arquitectónico. Un abordaje interpretativo del Master Plan en el Taller Vertical de Diseño Arquitectónico "A" de la FAUD – UNMDP. En *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, Año 4, No. 4, noviembre 2017 Pp. 121 - 133

Antecedentes y grandes puntos de partida: la enseñanza y el aprendizaje de la didáctica específica

El interés por el abordaje de la didáctica proyectual debe situarse, en primera instancia, en el impulso de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria (CEDU) de la Universidad Nacional de Mar del Plata⁶⁶. En este espacio se han gestado las inquietudes que guían la presente investigación, ahora enmarcada en el proyecto "En torno a una didáctica de las disciplinas proyectuales III. Hábitats semióticos, relatos sobre la enseñanza y comunidades narrativas" que revisa y resignifica los aportes originales en este sentido.

En este contexto, oportunamente nos propusimos indagar sobre las didácticas específicas en torno a la enseñanza y el aprendizaje proyectual recuperando, desde un análisis teórico-interpretativo, una práctica específica—que se definiría como identitaria— en el ámbito de la colaboración entre docentes y estudiantes. Dicha práctica se denomina Trabajo Coordinado o *Master Plan* (en adelante MP) y se desarrolla en el Taller Vertical de Diseño Arquitectónico (TVDA en adelante) "A" de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. El objetivo primordial buscaba abordar el papel de las estrategias didácticas implicadas como experiencias estructuradoras de la dinámica de Taller. Con este fin, se generó un trabajo que documenta la experiencia que se desarrolla en este espacio curricular desde el año 2007 a fin de aportar conocimiento

didáctico a la teoría y la práctica de la enseñanza disciplinar de la arquitectura. Para ello, tomamos como definición de didáctica específica aquella proporcionada por Alicia Camillioni (2007) cuando se refiere a una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza, donde las relaciones entre la didáctica general y las específicas son complejas y no lineales, a pesar de tener grandes puntos de contacto.

Trabajamos con un abordaje interpretativo, inscripto en el marco de la investigación cualitativa (Denzin & Lincoln, 2011). Frente al acercamiento a las realidades como múltiples, holísticas y construidas, el objetivo es la comprensión de los fenómenos; no se buscan generalizaciones universales, sino un cuerpo de conocimientos capaz de describir el caso objeto de indagación. Al mismo tiempo, esta perspectiva científica fomenta la lectura y habilita la re-lectura de los acervos teóricos y su puesta en tensión. Son imprescindibles, como sostiene Bachelard (1987), la hipotetización del objeto del estudio y su vigilancia epistemológica, lo cual convoca a un proceso de permanente autocrítica, donde la teoría debe ser revisada y el sujeto de conocimiento debe superar la experiencia básica para la construcción del conocimiento.

También es importante contextualizar el objeto de estudio dentro del dominio de las disciplinas proyectuales, donde la enseñanza del diseño arquitectónico se desarrolla en un doble sentido: transmitiendo y generando conocimiento. En otras palabras, se enseña a diseñar diseñando y se aprende algo en la práctica de ese algo, pero no se puede crear sobre lo que no se conoce.

Esto conduce necesariamente a un proceso de reelaboración sucesiva sobre entidades conocidas, que se transforman a partir de la crítica y la acción de proyectar. Retomamos el concepto de John Dewey (2004) acerca de la experiencia como eje central de su propuesta pedagógica, mediante la interpretación de los principios de continuidad e interacción que permiten vincular los saberes a ser aprendidos con experiencias anteriores.

En el Taller de Diseño Arquitectónico como espacio didáctico y físico, se ponen en juego los recursos utilizados por los docentes en torno al objeto al que el alumno está dando forma. Los Talleres son el contexto donde se integran sujetos, objetos e instrumentos y se incorporan dos aspectos: lo productivo—orientado a la generación de objetos arquitectónicos como modo de abordaje de la problemática del diseño (simulación de la práctica proyectual profesional) —y lo comunicativo—orientado a la relación intersubjetiva docente/alumno que desentraña los procesos de resolución de problemas. Esa práctica es de tipo experiencial y en su devenir se activan dos tipos de aprendizajes: “el arte sustantivo de diseñar que (el alumno) trata de aprender y la reflexión en la acción mediante la cual trata de aprenderlo. Cada tipo de aprendizaje alimenta al otro, y el círculo resultante puede ser virtuoso (espiralado) o vicioso (cerrado).” (Schön 1998, p.151).

En este proceso, el docente debe guiar la reflexión de los estudiantes en busca de la solución de los problemas propios de la disciplina y relacionados a conocimientos, capacidades y habilidades que

deben ser adquiridas. En este sentido, para Ander-Egg (1991) la relación docente- alumno se establece en una tarea que realizan en común, porque los protagonistas de la práctica son tanto los docentes como los estudiantes, superando todo tipo de relaciones dicotómicas jerarquizadas y competitivas. Esto redefine los roles más convencionales, teniendo el docente la tarea de animación, estímulo y orientación y el estudiante aquel de sujeto de su propio aprendizaje, con la apoyatura teórica y metodológica del profesor y de la bibliografía. Como señala el autor, el Taller "es un aprender haciendo (...) una metodología participativa (...) una pedagogía de la pregunta (...) un entrenamiento que tiende al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistémico" (AnderEgg 1991, p.16).

Para Edith Litwin (2000) es el docente quien indaga sobre las intencionalidades y las creencias previas del alumno para intentar aproximarse a su pensamiento y sus niveles de comprensión respecto a los temas abordados, para dar pistas y orientar en la consecución del trabajo, o contribuir a la construcción de significados compartidos. Si bien el Taller alberga un grupo social organizado para el aprendizaje, este proceso es personal, por lo que se requiere una complementariedad entre lo individual y lo grupal: hay que aprender a pensar y hacer juntos, suponiendo un trabajo individual del estudiante y un trabajo pedagógico personalizado a fin de atender a las peculiaridades de cada uno para evitar la homogeneización-estandarización. Esto también exige un cambio del rol del docente tradicional, que pasa a formar parte de un equipo con los estudiantes y que orienta en la reflexión

y el accionar en las actividades vinculadas a la solución de problemas reales propios de la disciplina o área de conocimiento, relacionados a conocimientos, capacidades y habilidades.

Un acercamiento a las estrategias didácticas propias de la disciplina

Debemos en primer lugar aclarar que utilizamos el término estrategia por considerar que el profesor o el estudiante, según el caso, deberán emplear procedimientos flexibles y adaptativos a distintas circunstancias de enseñanza, dependiendo del contenido que deba aprenderse o del ámbito donde se desarrolle y el momento del ejercicio donde se aplique. Según Anijovich y Mora (2009, p.3) las estrategias didácticas son un "conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos". En ellas influyen las prácticas docentes (creencias, costumbres y prácticas de cada persona) y los contenidos específicos de cada disciplina, sumados a la complejidad del repertorio de situaciones posibles en las que construir las diferentes hipótesis de trabajo. Claudia Bertero (2009) construye sobre esta definición, aportando que las estrategias dependen de la instancia en la que se encuentre el ejercicio—el segmento didáctico. En el caso de los aprendizajes implicados en el Taller de Diseño Arquitectónico, el estudiante debe aprender entrelazando aspectos cognitivos y dispositivos operacionales, mediante la efectivización de un pensamiento heurístico - productivo (estrategias, métodos y criterios para resolver un problema través de la creatividad, basada en la experiencia individual

y grupal, que se desarrollan en un tiempo y cuyas fases sucesivas conducen a la resolución del problema).

En vistas a propiciar estos aprendizajes, existen procedimientos y técnicas que ponen en práctica los docentes “para motivar el aprendizaje, para presentar la materia, para dirigir las actividades de los alumnos, para integrar y fijar los contenidos del aprendizaje, para verificar y evaluar el rendimiento en la unidad” (Mattos 1963, p.114). En nuestro Trabajo Profesional (Laterza Calosso & Santa Cruz, 2016) – y construyendo sobre la base de la tipología de Ausubel (1978)—hemos podido identificar siete momentos que exigen la aplicación de estrategias docentes específicas para propiciar aprendizajes significativos dentro del Taller de Arquitectura. En primer lugar, al desear activar los conocimientos previos de los alumnos, o incluso a generarlos cuando no existan, es propicio el uso de lo que denominamos *estrategias para activar*, orientadas a la recuperación de conceptos teóricos a través de la utilización de preguntas disparadoras.

Luego, las *estrategias para organizar* permiten dar mayor contexto organizativo a la información nueva representada de manera ordenada, proporcionando una significatividad lógica en busca de un aprendizaje significativo. En tercer lugar, cuando se requiere favorecer el funcionamiento de los grupos de estudiantes a través de instrucciones de tipo indirectas—porque ha tomado protagonismo la dinámica grupal—podemos pensar en *estrategias para coordinar*. Las *estrategias para orientar*, por su parte, son estrategias de tipo construccional:

colaboran en el abordaje de contenidos específicos, y el profesor focaliza y mantiene la atención de los alumnos. Un quinto tipo de estrategias buscan estimular el debate a través de proposiciones, enunciados y/o hipótesis, insistiendo en la síntesis; las denominamos *estrategias para socializar*. Finalmente, la promoción de la autocrítica y la metacognición reclama *estrategias para reflexionar*, mientras que para crear o potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva que ha de aprenderse—asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados—creemos propicio hablar de *estrategias para promover el enlace con los conocimientos previos*.

Esta caracterización es útil para la lectura de las prácticas del Taller, en tanto permite advertir los matices tanto en las intenciones docentes como en los tipos de procesos mentales implicados en los aprendizajes propuestos. En el caso del *Master Plan*, ha significado una herramienta para la observación de las prácticas de enseñanza en los distintos momentos del proceso.

Abordaje metodológico

Como hemos anticipado ya, la investigación adoptó un enfoque interpretativo, ya que creímos necesario comprender los significados que los propios actores atribuyen a sus prácticas para comprender y tensionar las teorías implicadas. Las técnicas de análisis, observación y encuestas permiten lograr una interpretación de los acontecimientos, pero a la vez son lo suficientemente sensibles para percibir y

reconocer las relaciones entre los datos. Así, enmarcamos nuestra investigación cualitativa en el paradigma crítico- hermenéutico (Guba & Lincoln, 2012), entendido como un proceso de comprensión de los significados de los propios actores y la construcción de una lectura de esos significados. El diseño de la investigación es de corte naturalista, realizándose —como hemos anticipado— en el contexto del Taller Vertical de Diseño Arquitectónico “A”.

El proceso completo de trabajo de campo incluyó el análisis exhaustivo del caso (*Master Plan*); esto implicó la observación de las clases que conforman el ejercicio en cuestión, la recogida de documentos y de narrativas de estudiantes y docentes. Para las observaciones, se propuso el análisis de 3 grupos de 20 estudiantes cada uno, a cargo de un docente y un Ayudante alumno. Como adelantamos, las técnicas empleadas fueron el análisis de documentos (Propuesta Pedagógica del TVDA “A” y material de clase), las observaciones de actividades programadas y espontáneas (con grabaciones, fotografías y fuentes audiovisuales, recursos auxiliares de la observación), las encuestas a estudiantes y docentes, y la entrevista semi-estructurada al Profesor Titular de la Cátedra.

Para el presente artículo, que busca aportar a la reflexión sobre las estrategias propias del *Master Plan* como unidad didáctica—e indirectamente sobre la didáctica específica—se compartirán los aprendizajes devenidos del análisis de los documentos y las narrativas.

Propuesta didáctica analizada: *Master Plan*

En primer lugar, la documentación relevada habilita una reconstrucción precisa y detallada del contexto de la práctica investigado. Así, podemos definir al Taller Vertical de Diseño Arquitectónico “A” como espacio curricular dentro del área Arquitectónico- Urbanística y dentro del Ciclo Básico de la carrera de Arquitectura, abarcando desde segundo a cuarto año. Es uno de los talleres más antiguos de la Facultad e históricamente cuenta con el mayor número de inscriptos. Según consta en los documentos, su propuesta pedagógica se cimenta en un “aprender haciendo”, revisando los propios métodos, y se basa en una metodología de aprendizaje que hace hincapié en el análisis de obras, tipologías y ejercicios de corta duración que permite al estudiante adquirir destrezas para la resolución de problemas a partir de la tipificación de las soluciones. El Taller es el espacio pedagógico, físico, social y cultural de esta didáctica específica.

El plan de trabajo anual estructura de manera clara la división del año en tres etapas: un primer momento donde se realizan los ejercicios relacionados con la vivienda en las diferentes escalas; luego, el *Master Plan* como ejercicio articulador posterior a las vacaciones de invierno y un estadio final donde se desarrollan ejercicios de índole institucional en los terrenos delimitados en el *Master Plan*. Puede observarse la incidencia del *Master Plan* en dos de las tres etapas, lo que insinúa un rasgo que se confirmara en las narrativas de docentes y estudiantes: esta propuesta didáctica constituye, efectivamente,

una práctica identitaria del Taller. Lejos de conceptualizarla solamente como una estrategia didáctica, hemos llegado a comprender que se trata de un dispositivo mediante el cual se ponen en juego múltiples métodos de enseñanza, se presentan actividades de diverso orden y se promueven estrategias de aprendizaje (no sólo de enseñanza) para la resolución del problema planteado.

La principal característica que diferencia este ejercicio de los demás es que el Master Plan reúne en un sólo práctico y durante 3 o 4 semanas a los tres años del TVDA “A”. Es por eso que se desarrolla en la segunda mitad del año de cursada, y es el puntapié común para la resolución de los ejercicios finales de cada nivel. Los docentes en este punto deben enfrentarse a un nuevo grupo por sólo tres semanas, para ayudar a generar una propuesta urbana. La cantidad de estudiantes del Taller hace que los Profesores Adjuntos deban organizar alrededor de 24 equipos que involucran a los alumnos de los tres niveles integrados, cada uno con un docente a cargo distinto al del resto del año. En esta modalidad, los docentes y los adscriptos cobran una gran importancia al comprometerse con la tarea de guiar un grupo híbrido, y los estudiantes tienen la posibilidad no sólo de interactuar y conocer a otros compañeros, sino también de escuchar a otros docentes.

El Taller queda así reconfigurado, cambia la manera de interactuar entre los niveles y las estrategias didácticas deben ser otras ya que cada participante adquiere un rol distinto, tendiente a potenciar el intercambio entre los

estudiantes del TVDA “A” y desarrollar los mecanismos de trabajo en grupo que tiendan a la fundamentación teórica y a la reflexión por medio de la actividad proyectual.

Al proponer el desarrollo de un *Master Plan* en un sector urbano fuertemente caracterizado de nuestra ciudad o de otras—mediante el cual se ponen en juego situaciones urbanas existentes a fin de incorporar equipamiento público, con la posibilidad de realizar modificaciones en la traza urbana, en la circulación vehicular y peatonal—los docentes alternan acercamientos inductivos, cuando el tema se presenta por medio del estudio de casos (obras o intervenciones arquitectónicas), y deductivos, que conducen la reflexión de lo general a lo particular, infiriendo proposiciones particulares que serán las guías hacia las posibles soluciones.

Mediante la observación de las clases en los sucesivos años, se reconoce una estructura claramente delimitada que reúne varias estrategias didácticas que son llevadas a cabo por todo el equipo docente dentro de estos grandes formatos:

- Clase teórica: Clase ante la totalidad de los alumnos del nivel o Taller vertical, donde el Profesor Titular explica aspectos conceptuales e ideológicos sobre los objetivos propuestos con asistencia de imágenes.
- Visita de obras: Encuentros organizados por la cátedra para conocer obras de arquitectura o situaciones urbanas singulares.

- Debate de grupo: Encuentro entre los integrantes estudiantes de una comisión (25 a 30 alumnos), dirigida por el Ayudante de primera, con el fin de reflexionar sobre los objetivos propuestos u obras analizadas.
- Corrección grupal: Presentación de la propuesta por parte de los alumnos y en forma gráfica ante la totalidad de una Comisión con el fin de emitir comparaciones entre propuestas, estrategias proyectuales y aspectos conceptuales que logren generalizar el conocimiento por fuera del ejemplo en particular.
- Corrección individual: Presentación en forma gráfica de los ejercicios proyectuales ante el Ayudante con el fin de colaborar a la resolución particular de un problema que no pueda ser abarcado en la corrección grupal.
- Exposiciones: Exposición de los trabajos de síntesis (proyecto final) ante la totalidad del Taller con el fin de exhibir los proyectos más relevantes y las habilidades en la resolución de un problema en común.

Abocádonos puntualmente a aquellos formatos que quedan comprometidos en las estructuras organizativas de las clases presenciales (que fueran objeto de la observación), es posible caracterizar asimismo tres instancias que implican alternativamente a las estrategias descriptas en el marco conceptual. Las describimos a continuación en un diseño temporal como actividades de inicio, desarrollo

y cierre, exponiendo las estrategias que se han manifestado como prevalentes. No obstante, se hace imperativo señalar que la segunda y tercera etapa presentan una trayectoria recursiva, alternándose sucesivamente conforme progresa la producción grupal. Esto implica que las estrategias en uso no deban acotarse estrictamente a un momento sino representarse de modo fluido.

Actividad de inicio: clase teórica / exposición didáctica

En esta etapa inicial, prevalece la exposición didáctica como aquel procedimiento por el cual el profesor, valiéndose de todos los recursos de un lenguaje didáctico adecuado, presenta a los estudiantes un tema nuevo, definiéndolo, analizándolo y explicándolo. En este punto se utilizan estrategias que pretenden *activar* los conocimientos previos: organizadores comparativos (analogías que hacen de puente entre conceptos desconocidos y estructuras familiares) y organizadores expositivos (andamiaje intelectual, asistente de la enseñanza y el aprendizaje; se muestra el concepto central y su organización lógica respecto a conceptos secundarios).

En la primera clase del *Master Plan*, se presenta la actividad disparadora (el incentivo es la visita al sitio) como organizador previo; luego se expone el material de aprendizaje y finalmente se consolida la organización cognitiva mediante la repetición, el uso de ejemplos concretos, la estimulación y la aceptación de las preguntas. Finalmente se apela a la utilización de recursos visuales, herramienta fundamental para la enseñanza de la disciplina.

Desarrollo: clase práctica

Ya en los Talleres, con los grupos conformados como fue descrito anteriormente, comienzan a desplegarse las estrategias orientadas a revisar los conceptos de la clase teórica, transitando momentos en los estudiantes intentan comprender qué es lo que hay que hacer e instancias en que se plantea el cómo hacerlo y con qué (*orientación*), y situaciones para asumir qué saberes individuales son pertinentes para la resolución de la tarea (*reflexión*).

La tarea es el dispositivo que promueve el aprendizaje y el que activa la dinámica de grupo. Una vez que el docente se presenta (recordemos que el grupo no lo conoce), comienza a realizar preguntas disparadoras tendientes a generar una actitud de acción en los estudiantes. El Ayudante no interviene en el boceto ni dibuja en el pizarrón; crea el espacio para que los estudiantes trabajen, alienta a que todos colaboren y opinen—incluso los de segundo año—y que los más grandes sean también los que aporten conceptos, saberes y herramientas. El docente los acompaña pero se retira si lo cree necesario. Esta etapa implica la apertura de una dinámica grupal nueva ya que los estudiantes deben comenzar a tratar de resolver el problema de forma colectiva con los conocimientos que cada uno trae, mientras que el docente orienta la práctica en un rol de coordinador, basándose en su saber sobre contenidos específicos de la materia, su conocimiento sobre la dinámica de grupo, y la propuesta didáctica, utilizando el diálogo como forma interactiva de comunicación grupal en el marco de la actividad cognitiva. Los docentes preguntan, interpretan, profundizan,

generan reflexiones, abren posibilidades, proponen hipótesis, enuncian, exponen, sintetizan, sistematizan; se enseña a diseñar diseñando y se aprende algo en el ejercicio de la práctica de ese algo. Como puede inferirse de lo descrito, también priman en este segundo momento de la clase las estrategias de *coordinación*.

Síntesis: clase práctica / exposición grupal / corrección

Nos centramos ahora en la etapa de la clase donde los estudiantes, luego de trabajar en equipo y desarrollar una propuesta, muestran ante los otros sus proyectos para ser discutidos y analizados y así, ser evaluados para poder seguir trabajando.

En el *Master Plan* el grupo trabaja sobre dos propuestas a fin de determinar cuál es la que resuelve mejor el objetivo del trabajo. Los estudiantes exponen sus ideas y el docente formula preguntas para que el estudiante desarrolle los conceptos de la forma más clara y completa posible. Los cuestionamientos que esgrime el Ayudante persiguen la interpretación del problema y las posibles respuestas—no buscan solamente la propia comprensión del docente en la dinámica de la exposición, sino que promueven que el resto del grupo se implique en procesos de reflexión y asuma un rol activo en la etapa de corrección. Prevalcen, entonces, estrategias de *enlace, orientación y socialización*.

El docente avanza luego a partir de las respuestas de los estudiantes y empieza a incorporar contenido que considera necesario:

cuestiones metodológicas, ideas nuevas, etc. y también anticipa-actualiza temas que fueron presentados en la charla inaugural, de la misma manera que refiere a otros propios de áreas curriculares complementarias y/ o de otros momentos pedagógicos de la cursada en el Taller. Por ello puede decirse que se utilizan estrategias anticipatorias o rememorativas de modo expositivo o reflexivo (propias tanto de la voluntad de activar conocimientos como de fortalecer el enlace entre ellos o inducir la reflexión).

Así, lo expuesto por el estudiante es usado por el docente como punto de partida en la corrección, propiciando la comprensión de los contenidos que se ha de aportar al grupo. La incorporación de nuevos conocimientos, la re-significación de conocimientos previos, la búsqueda de alternativas y la comparación profundizan el proceso de diseño y alientan a los estudiantes a considerar nuevas propuestas y/o la síntesis de la idea. El docente reconoce en la producción del estudiante elementos que le permiten resolver el ejercicio de diseño y lo orienta a seguir indagando en la búsqueda de alternativas, mediante lo que Bertero (2009) llama estrategias preventivas orientativas.

La construcción del pensamiento proyectual depende en primera instancia de las imágenes de obras paradigmáticas, y en segundo lugar de la representación del proyecto de los estudiantes, como parte existencial del diseño sin el cual el docente no puede reconocer lo que el estudiante está comprendiendo. Es a partir de sus bocetos más o menos elaborados que

el docente puede comenzar a definir conceptos y metodologías, y construye y estimula la apropiación de herramientas proyectuales (*reflexión, orientación*).

Algunas consideraciones finales

En el *Master Plan* se abordan saberes multidimensionales y contemporáneos. La construcción de este conocimiento requiere tiempo y práctica, y se logra a partir de la búsqueda de la solución de un mismo problema en contextos variados de complejidad creciente. Como hemos descripto, en todos los documentos e instrumentos evaluados el *Master Plan* se establece como una práctica identitaria del Taller que no sólo permite el desarrollo del ejercicio propuesto, sino también la relación con conocimientos previos, vinculando sus objetivos con los particulares de cada año del Taller Vertical. Las estrategias didácticas se presentan variadas y recurrentes, integrándose continuamente en procesos que alternan roles e instancias de enseñanza y de aprendizaje.

En líneas generales—no restringidos ya únicamente al análisis de las estrategias implicadas—compartimos un número de rasgos del *Master Plan* que creemos igualmente fértiles para el estudio de las buenas prácticas de enseñanza en contextos específicos:

- El Master Plan posibilita el desarrollo de estrategias proyectuales como método para la resolución de problemas de distinta escala.
- El conocimiento se construye de

manera colectiva, en el ámbito del Taller y con el intercambio entre docentes y pares estudiantes, donde el aprendizaje es pensado como un proceso donde el estudiante pone en juego las experiencias previas, tanto en la realización del ejercicio *Master Plan* como en otros ejercicios o asignaturas.

- El manejo de los contenidos es diferente en cada año, por lo que los estudiantes más avanzados son más críticos ya que reconocen la complejidad de los problemas a abordar.
- Respecto las relaciones interpersonales de los grupos, la reconfiguración de grupos de trabajo genera cambios en la relación de los integrantes del equipo, donde los estudiantes que ya participaron actúan como tutores de los más inexpertos. Año a año se vuelven a definir los roles dentro del equipo: escucha, acción, liderazgo.
- La participación en los 3 años de los sucesivos *Master Plan*, es decir, los tres años del Taller Vertical, posibilita abordar problemas desde una óptica y complejidad y proponer soluciones distintas.
- En el *Master Plan*, el docente no solamente debe cooperar en que el grupo genere un proyecto arquitectónico, sino que además, debe tener en cuenta las dificultades propias de cada nivel del cual provienen los estudiantes a fin de lograr la comprensión general de los contenidos.

El *Master Plan*, como puede inferirse, es un dispositivo didáctico en el cual se despliegan estrategias específicas que lo constituyen como práctica innovadora donde se alienta a los estudiantes a construir su aprendizaje poniendo en juego experiencias previas. El aprendizaje se piensa así como un proceso, por lo que el rol docente es fundamental a la hora de promover la incorporación de conocimientos adquiridos en otras materias o en años anteriores.

Creemos que en la medida que repensemos las prácticas pedagógicas y reflexionemos sobre su significado, podemos contribuir a la continua autoformación docente, por lo que las conclusiones anteriormente expuestas constituyen el planteo de una inquietud de reflexión permanente acerca de las didácticas específicas de las carreras proyectuales.

Referencias

- Ander-Egg, E. (1991). *El Taller. Una alternativa de renovación pedagógica* (2da ed.). Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Anijovich, R. y Mora S. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View* (2da ed.). New York: Holt Rinehart & Winston.
- Bachelard, G. (1987). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores S.A.
- Bertero, C. (2009). *La enseñanza de la arquitectura. Entre lo dibujado y lo desdibujado* (1era ed.). Santa Fe: Ed. UNL.
- Camilloni, A.R. W., Cols, E., Basabe L. y Feeney S. (2007). *El saber didáctico* (1era ed.). Buenos Aires: Ed. Paidós. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/74381464/Camilloni-El-Saber-Didactico#scribd> [acceso el 15 de marzo de 2016]
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I*. Barcelona: Gedisa.
- Dewey, John (2004). *Experiencia y educación* (2da ed.). Traducción de Lorenzo Luzuriaga. Madrid, España: Ed. Biblioteca Nueva S. L.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. Cap. 8, pp.3878. En Denzin, N. y Lincoln, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II*. Barcelona: Gedisa.
- Laterza Calosso, J. & Santa Cruz, R. (2016). *Los procesos de enseñanza en el taller de diseño arquitectónico. Estudio interpretativo de las didácticas específicas del Taller Vertical de Diseño Arquitectónico "A" de la FAUD- UNMDP*. Trabajo Profesional Carrera Especialización en Docencia Universitaria. FH. UNMDP.
- Litwin, E. (2000). La evaluación: campo de controversias y paradojas o el nuevo lugar para la buena enseñanza. En Camilloni et. al (1era ed.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (págs. 11-34). Buenos Aires: Ed. Paidós. Disponible en: <http://www.epetrg.edu.ar/Bibliografia%20PIE/CELMAN%20Susana,%20Es%20posible%20mejorar%20la%20evaluacion%20y%20transformarla%20en%20herramienta%20de%20conocimiento.pdf> [acceso el 15 de marzo de 2016]
- Mattos, L. (1963). *Compendio de didáctica general* (1era ed.). Traducción de Francisco Campos. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Schon, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan* (1era ed.). Barcelona: Ed. Paidós.

Notas

(Endnotes)

⁵³ Este artículo se enmarca en el Proyecto "En torno a una didáctica de las disciplinas proyectuales III. Hábittats semióticos, relatos sobre la enseñanza y comunidades narrativas" Directora: María Cristina Martínez. IHAM, FAUD (2017-2018)

⁵⁴ Arquitecta, Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño; Universidad Nacional de Mar del Plata; Esp. en Docencia Universitaria y Doctorando en Arquitectura y Urbanismo. Docente de la FAUD. Integrante del Centro de Investigaciones en Cultura, Educación Superior y Disciplinas Proyectuales (CIMEEd), Facultad de Humanidades, UNMDP. rominaarq@gmail.com

⁵⁵ Docente e investigadora Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (FAUD) y Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Arquitecta, Mg. en Docencia Universitaria. Doctoranda en Humanidades y Artes con Mención en Educación, UNR, Argentina (Defensa de Tesis septiembre 2017). Docente de grado y posgrado en las facultades de Arquitectura y Diseño Industrial y Facultad de Humanidades, UNMDP. Directora Grupo de Investigación en Cultura, Educación Superior y Disciplinas Proyectuales (CESDIP), FAUD, UNMDP. Directora de Línea de investigación en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEEd), Facultad de Humanidades, UNMDP. arq_mcmartin@hotmail.com

⁵⁶ Gran parte del desarrollo conceptual y trabajo empírico que sustenta el presente artículo fue originalmente diseñado para la acreditación del posgrado junto a la Arq. Julia LaterzaCalosso, quien ha dado autorización para la publicación del presente.

Fecha de recepción: 31-08-2017

Fecha de evaluación: 28-09-2017

Fecha de aceptación: 10-02-2017

La buena enseñanza en los comienzos de la Educación Física Argentina⁵⁷

Good Teaching in the Onset of Physical Education in Argentina

Sebastián Trueba⁵⁸

Resumen

En el presente trabajo se rastrean, en los escritos y documentos fechados entre las décadas del 90 del siglo XIX y del 30 del siglo XX, las concepciones de buena enseñanza en los orígenes de la Educación Física en la Argentina. Para esta tarea se analizan la creación de las primeras instituciones que formaron docentes en el área, la Ley 1.420 y escritos de los protagonistas de la época como Pablo Pizzurno y Enrique Romero Brest. Este texto se centra en el período del origen de la disciplina en el país, dejando para un futuro análisis la evolución de dicho concepto en el período que abarca desde los años 30 hasta la actualidad.

Se considera que este rastreo puede representar un importante aporte a la historia de la didáctica de la Educación Física argentina debido a que se centra en lo que en cada época se tomó como horizonte formativo de los profesionales del área.

Palabras clave: Educación Física; Educación Física militarizada; Sistema Argentino de Educación Física; Buena Enseñanza

Abstract

This article analyses the conceptions of good teaching in documents dated between 1890 and 1930, in the beginnings of Argentinian physical education. The creation of the first Teacher Education institutions is surveyed, as well as Law 1420 and texts of certain figures of the time, like Pablo Pizzurno and Enrique Romero Brest. This text focuses on the beginnings of the discipline in the country, leaving the evolution of this concept in the period spanning from the thirties to the present for a future phase of analysis. We believe this work may represent an important contribution to the history of Didactics of Physical Education because it focuses on what it was conceived as formative horizons of the discipline's professionals at the time.

Keywords: Physical Education, Military Physical Education, Argentine System of Physical Education, Good Teaching

Para citar este artículo:

Trueba, S. (2017). La buena enseñanza en los comienzos de la Educación Física Argentina. En *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, Año 4, No. 4, noviembre 2017 Pp. 135 - 145

Introducción

Como parte de la investigación que se lleva adelante desde el año 2014 en el marco del Doctorado en Humanidades y Artes (UNR)⁵⁹ y del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC - CIMED) de la Facultad de Humanidades de la UNMdP, se plantea el rastreo del concepto de "buena enseñanza" (Fenstermacher, 1989; Fenstermacher & Richardson, 2005) en los comienzos de la Educación Física como disciplina escolar a fines del siglo XIX y comienzos del XX. Con tal motivo se analizaron documentos y escritos de esa época que permiten comprender las concepciones de buen docente y la buena enseñanza que aparecen a lo largo de la historia de la disciplina en nuestro país.

Comienzos de la disciplina

Lo que hoy conocemos como Educación Física, es decir, una materia escolar que se dicta regularmente con un plan de estudios explícito

y organizado, surge en nuestro país a partir de la promulgación de la Ley 1420 de "Educación Común" en el año 1884. Allí se pueden rastrear claramente los lineamientos que se planteaban en lo referido a las prácticas corporales educativas:

Art. 1. La escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad.

Art. 2. La instrucción primaria, debe ser "obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a los preceptos de higiene".

Art. 6. El "minimun" de instrucción obligatoria comprende las siguientes materias (...); gimnástica, y conocimiento de la Constitución Nacional. Para las niñas será obligatorio, además, el conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica. Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillos; y en la campaña, nociones de agricultura y ganadería.

Art. 14^o- Las clases diarias de las escuelas públicas serán alternadas con intervalos de descanso, ejercicio físico y canto⁶⁰.

Como puede observarse en los artículos arriba transcritos se entremezclaban conceptos vinculados a la higiene, al desarrollo intelectual, moral, físico y a la defensa nacional en un evidente intento de utilizar el ejercicio físico y la gimnástica como un importante recurso para lograr el objetivo de disciplinar, ordenar y formar una sociedad civilizada. Por lo tanto, no

es sorprendente que los modelos para articular la parte “corporal” de la escolarización se hayan buscado en Europa, que era el ideal de civilización por ese entonces. (Aisenstein, 2003).

De esta manera, hacia fines del siglo XIX se presenta en la realidad pedagógica de la educación argentina un panorama que mantenía dos posturas claramente delineadas y opuestas. Por un lado, la corriente positivista pedagógico-científica, representada por aquellos que, al tanto de la evolución de las corrientes europeas en educación física—especialmente las alemanas, danesas y suecas—trataban de infundir y difundir en la práctica los principios rectores provenientes de la Fisiología, la Higiene, la Pedagogía y la Medicina. Por otro lado, los antipositivistas alineados en la corriente que diversos autores (Galak, 2012; Aisenstein, 2009; Mamonde, 1995) denominan militarizada representada por el sector perteneciente al ejército y que estuvo presente en las decisiones políticas que involucraban a la educación física nacional.

En este sentido, hubo dos instituciones que entraron en tensión intentando hegemonizar la formación de los cuadros que se desempeñarían en lo que actualmente llamaríamos Educación Física. Por un lado, la Escuela Militar de Gimnasia y Esgrima, y por otro, el Instituto Nacional de Educación Física.

Colegio Militar de Gimnasia y Esgrima

En las últimas décadas del siglo XIX el Ejército Argentino comenzó a incorporar profesionales

europeos para formar a sus oficiales en algunas disciplinas corporales y gimnásticas; especialmente en el deporte de la esgrima. El principal país de origen de estos docentes fue Italia.

El Ejército Argentino incorporó tempranamente a sus cuadros a uno de los destacados maestros de esgrima: en 1874 es designado profesor de la especialidad en el Colegio Militar de la Nación: Juan Bay, de origen italiano, quien se retira con el grado de Capitán en 1898. Él es el primero de una serie de maestros que se incorporan para prestar sus servicios al Ejército en lo relativo a la preparación y el mantenimiento de los oficiales..." (Saraví Riviére 1988, p. 72)

Entre ellos estaban los que habían aprendido sus artes directamente en las pedanas⁶¹, pero también un buen número de ellos agregaban a sus condiciones naturales, una formación académica: eran egresados de la Escuela Magistral de Roma (*La Farnesina*), muy jerarquizada en aquella época (Mamonde, 1995).

A partir de la obra *Reseña histórica del Cuerpo de Gimnasia y Esgrima del Ejército y su proyección en la vida nacional* de Juan Roberto Cristiani (1967) se puede conocer con más detalles lo acontecido en los comienzos de esta institución. Tras las recomendaciones realizadas por el entonces Senador Nacional Carlos Pellegrini, el 25 de septiembre de 1897 el gobierno nacional dispone la creación de la primera Escuela Militar de Esgrima con el Decreto N° 3368, publicado el 14 de octubre de ese año en el Boletín Oficial del

entonces Ministerio de Guerra y Marina. Como dato curioso se destaca “la patriótica y generosa actitud que en la emergencia (sic) asumió el Jockey Club, la prestigiosa institución porteña fundada por el Dr. Carlos Pellegrini. Por este documento el gobierno acepta su ofrecimiento en el sentido de que las clases se impartan provisoriamente en su flamante sala de armas de la calle Florida 550, inaugurada el 2 de octubre de 1897.” (Cristiani 1967, p. 23).

Decidida ya la iniciación de las actividades y asignado el local de asiento de la futura escuela, el maestro Eugenio Pini, que con el grado de Mayor asimilado actúa como director de la misma, compromete la colaboración de los maestros italianos Víctor Ponzoni, Escipión Ferretto, José Mari, Luis Scanzi⁶² y la del argentino Juan Bay (h)⁶³ y designa como profesor de gimnasia y grandes aparatos al maestro Luculo Giovannini, egresado, como sus otros connacionales, de la Escuela Magistral de Roma (*La Farnesina*). Asegurado el concurso de los citados profesionales y aprobada la designación por el ministerio del ramo, se dicta, por Decreto n°3384 del 29 de octubre de 1897, el reglamento orgánico para el funcionamiento de la Escuela Militar de Esgrima.

Esta institución dependiente del Ejército Argentino funcionó desde el mencionado año hasta 1903, momento en el que cierra sus puertas aduciendo haberse cubierto todos los cargos que el Ejército precisaba hasta ese entonces.

A partir de allí, y hasta su reapertura en 1924, operó intermitentemente y de diversas

maneras según lo requería la demanda de profesionales: modificando tanto su nombre –desde “Escuela Militar de Esgrima” a “Escuela Militar de Gimnasia y Esgrima”, para luego pasar a denominarse “Escuela de Gimnasia y Esgrima”–, su titulación –primero otorgó diploma de “Maestro de Esgrima”, posteriormente de “Maestro Militar de Gimnasia y Esgrima” y finalmente el de “Maestro de Gimnasia y Esgrima”–, cuanto su modalidad de cursada –variando la cantidad de años y sus *currícula*– (cf. CJE, 1971: 303-305). (Galak 2012, p. 3)

Por último, y para no extender más el texto, hay que subrayar dos situaciones que resaltan la importancia de esta institución (Cristiani, 1967) en los comienzos de los profesados en Educación Física: primero, que en el año 1901 se autoriza a que no solamente reciba alumnos provenientes del Ejército Argentino, sino que se les permite la inscripción a civiles; el segundo hecho se da en el año 1909 cuando el Poder Ejecutivo autoriza a todos los egresados de esta escuela a dar clases en el sistema educativo formal. De esta manera los discursos y perfiles allí construidos trascienden a la institución y entran en tensión con la otra corriente vigente en ese momento constituyendo la identidad de los primeros profesores en Educación Física del país.

Características de la Educación Física militarizada

La tarea formativa que desempeñó la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército se tradujo en

el discurso de la educación física "militarizada". Para comprender las características de su enseñanza Mario Mamonde (1995) recupera la obra de Horacio Levene (1939), quien fuera graduado de la segunda promoción de esta institución llegando a ocupar el cargo de Inspector de Gimnasia y Esgrima del Ejército y de Director de esta escuela.

El método de la "gimnasia metodizada" integró los programas de enseñanza del Instituto de Educación Física del Ejército. El mismo se encuadra en normas simples, conceptos claros, procedimientos fáciles; persigue lo útil y lo práctico. Sus fundamentos se afirman en la ciencia de la educación física, y en el imperativo de una práctica constante. "(...) procuramos 'educar', 'despertar comprensión', factor elemental y primario, para 'forjar conciencia'" (Levene, 1939, p. 7). La finalidad educativa que se proponían con esta gimnasia metodizada era que se la tomara como una materia fundamental en la escuela primaria "(...) no como integrante nominal de sus programas, sino como primordial en sus propósitos (...) educando al movimiento ordenadamente, ya por acción consciente, o ya porque el mismo movimiento lo determina, influye fundamentalmente en la formación de la infancia, en su amplio concepto físico y moral." (Levene, 1939, p. 8). Consideraba a la educación física como principio y base de la educación integral, la cual debía preceder o acompañar todo propósito de cultura, regular y orientar la voluntad, medir y ordenar la inteligencia, preparar y coordinar la capacidad, etc. "(...) al educar al niño a moverse correctamente, se lo ejercita lo necesario, y se lo lleva a 'grabar' la forma de ejecución, creando la

sensibilidad necesaria y, con ello, la voluntad que llamará a realizarlo, imperativamente, como se ha aprendido y comprendido, resultando luego incómodo efectuarlo de otro modo." (Levene, 1939, p. 9) En este sentido consideraba que la educación física ordenada, por sus efectos psíquicos, modelaba y regulaba el carácter; con ella se organizaba la sensibilidad del niño, ya que al sentir el movimiento realizado lo asimilaba, incorporándolo a su sentido de capacidad, de acuerdo a la forma que lo hubiera aprendido, creando con ello facultades de orden o desorden

(...) el niño que se ejercita porque sí, libremente, y el adolescente que se recrea como mejor le gusta en su deporte favorito, sin orientación, sin disciplina, sin preocupación, atropelladamente, desorbitan el más elemental sentido moral, al ansiar definir superación, ambición enfermiza y deforme, que perturba luego el carácter y la voluntad. (...) la inquietud infantil es profundamente individualista; el "yo quiero" y el "porqué" son permanentes en su espíritu y, cuando se lo deja o se lo tolera, se la estimula a la indisciplina y desorbita el carácter (...) la 'persuasión', que en pedagogía se usa como cosa sabida, sin otro análisis que el de hacer agradable el entendimiento, es, para nosotros, una consecuencia del imperativo, y no una forma inicial de educación (Levene, 1939, p. 8).

Por lo tanto, desde esta perspectiva la gimnasia metodizada, como propósito y fines, debía ser educativa, procurar corregir defectos, facilitar el desempeño fisiológico de los órganos y, sobre todo, ejercer una acción directa sobre el sistema

nervioso, al coordinar y realizar el movimiento metodizado, físico, fisiológico y psicológico, para, en definitiva, fortalecer, corregir y educar. Si se lograba llevar a cabo este trabajo conscientemente ordenado, colectivo y metódico se daría el mejor rendimiento físico y moral. Para ello se consideraba indispensable:

- Imponer orden y método en la ejercitación
- Hacer disciplinada una clase
- Enunciar los ejercicios con sus propias designaciones, para no perturbar el movimiento
- Despertar conciencia del movimiento haciéndolo ejecutar lenta y correctamente
- Imponer voluntad, ya que estimula la mejor realización del ejercicio

Instituto Nacional de Educación Física

En el año 1901 el Inspector General de Enseñanza Secundaria y Normal, Pablo Pizzurno, hizo un análisis de la situación en lo referido a la educación corporal escolar muy interesante, en el cual afirmaba que hasta entonces las lecciones de “gimnasia” eran “aburridas y antipáticas” y en la que expresaba que

no hay entre nosotros maestros que reúnan esas condiciones; y no los hay, porque la enseñanza de la gimnasia ha estado a cargo de especialistas, o titulados especialistas casi siempre extranjeros y de la antigua escuela, o de militares, desprovistos unos y otros, del concepto a lo que el ejercicio físico debe

pedirse para los niños y para los jóvenes [...], careciendo de ese concepto, sin las nociones teóricas científicas indispensables, sin el conocimiento práctico, empírico siquiera, de los ejercicios y juegos más útiles y sin aptitudes pedagógicas, tan indispensables para dirigir la educación física (Pizzurno 1902, pp. 89-90).

Para suplir esta situación el 21 de Septiembre de 1901 le escribió al Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Juan Eugenio Serú, para presentarle un proyecto de capacitación docente para la enseñanza de actividades corporales, con el explícito objetivo de “formar en breve tiempo maestros de ejercicios físicos, con la preparación teórica y las aptitudes prácticas requeribles para dirigir con acierto el desenvolvimiento físico de nuestros niños y jóvenes de uno y otro sexo” (B.O., 9/10/1901). Los objetivos que persigue esta práctica se diferencian enormemente de los de la gimnasia militarizada, debido a que incluye el fomento de la salud del individuo, el mantenimiento del equilibrio entre las funciones vitales, favorecer el desarrollo de las aptitudes, de los hábitos, y de las habilidades físicas cotidianas: una “desintoxicación del organismo y social para la alegría de vivir” (B.O., 9/10/1901). Dos semanas más tarde de aquella carta, el 8 de octubre, se crea por decreto el primer “Curso teórico-práctico de ejercicios físicos”, que se replica, de distintas maneras y con nombres diferentes, entre 1901 y 1906. A pesar de tomar como modelo de referencia a las escuelas gimnásticas europeas, Pizzurno plantea algo de avanzada para aquel entonces: la formación de docentes que tengan en cuenta el contexto en el que se van a desempeñar.

(...) importa preparar gran número de maestros: pero, una vez por todas, bien preparados y preparados para nosotros, es decir, que no sólo conozcan lo necesario anatomía, fisiología e higiene, y cuales son los ejercicios que convienen a los niños según sus edades y condiciones y, en ciertos casos, hasta según los lugares, sino también cómo organizarlos en las escuelas nuestras, dentro de las por ahora insalvables deficiencias de nuestros locales, horarios, etc. para sacar de aquellos, los ejercicios todo el provecho posible (Pizzurno 1902, p. 91).

Estos cursos, que se realizaron de manera temporaria hasta 1906, a partir de ese año adquirieron regularidad. Eran dirigidos por el Dr. Enrique Romero Brest quien había trabajado con Pizzurno en el Instituto Nacional de Caballito, cuando éste lo dirigía entre 1893 y 1898 (Scharagrodsky, 2006); desde allí habían trabado una profunda amistad. Los “Cursos Normales” se dictaron hasta el año 1912, momento en el que se creó el “Instituto Nacional Superior de Educación Física”, también dirigido por Romero Brest. Fue éste quien justamente propuso el actual nombre de Educación Física para la disciplina e influyó decididamente en la configuración de la identidad de la misma.

(...) solo me resta pedir al señor Ministro me permita proponer que en el programa de las Escuelas Normales figure esta materia con el nombre de ‘Educación física’, nombre más apropiado á la clase de estudios que comporta en estas Escuelas. Se trata en ellas de algo más que los simples Ejercicios físicos, desde

el momento en que no solo se actúa sobre el individuo como organismo físico sino también como ser psíquico y moral y pues que se emprenden estudios extendidos de fisiología e higiene, lo que comprende algo más que la simple expresión ‘Ejercicios físicos’ (Romero Brest, 1903, pp. 87-88).

En el INEF es donde Romero Brest pudo plasmar el sistema que él mismo creó a partir de influencias de las corrientes gimnásticas centroeuropeas; traía su fundamentación científica fisiológica como médico⁶⁴ y el componente pedagógico y moral al que se refería también Pizzurno. En esta construcción es donde podemos encontrar las huellas que nos permitan identificar lo que era considerado como la buena enseñanza en los comienzos de la Educación Física Argentina. Pero es importante comprender que esta posición mantenida por Romero Brest y Pizzurno surge como contrapartida de la posición militarista anteriormente desarrollada.

Características del Sistema Argentino de Educación Física

Para comenzar, se coloca a los profesores del área en un lugar jerarquizado dentro del sistema educativo; es decir, se lo posiciona de tal modo que debería hacerse cargo desde la enseñanza, del espacio de un especialista que es reconocido como tal, y que por lo tanto, sus prácticas de enseñanza deben ser acordes con el lugar que se le asigna. En una suerte de requisito ético, de principio deontológico de los docentes que se desempeñen en el área, “se exigirá de los Profesores de Educación Física, condiciones

morales e intelectuales, de acuerdo con la importancia de esta enseñanza, y gozarán de una asignación mensual igual a la de los demás profesores” (B.O., 24/02/1905).

Específicamente en lo referido al docente y su enseñanza se resaltan las siguientes características del Sistema Argentino:

- “La preparación científica y profesional de los profesores en el sistema argentino se hace en el Instituto Nacional de Educación Física, establecimiento creado al efecto indicado.” (1938, p. 161)
- Procura que los docentes de Educación Física sean “verdaderos educadores y no solamente simples cultores aficionados del arte gimnástico” (Romero Brest 1938, p. 158).
- Respecto a la didáctica, los docentes que se desempeñen en el marco del Sistema Argentino deben desarrollar las clases de ejercicios físicos de manera completa, graduada, interesante, simultánea y disciplinada—sin confundir, “sin embrago, la disciplina exigida con la militar” (Op. Cit., pp. 189-190).
- El método didáctico que propugnaban desde el Instituto era el “comando directo” por sobre el de “imitación” o el de “las series”, debido a que lo encuentra “más completo fisiológica, pedagógica y psicológicamente” (Op. Cit., p. 256)
- Los profesores debían ser profesionales que no siguieran las recetas o los planes

como simples técnicos, sino que debían “confeccionar sus propios planes de clases adaptándolos a las condiciones especiales de sus alumnos” (Romero Brest 1923, p. 9).

En resumen, la educación física racional debe obedecer a un sistema científico, subordinado a las leyes de la evolución individual, y de acuerdo con las leyes naturales de la organización y desarrollo humano (Romero Brest 1938, p. 14).

Rastros de la buena enseñanza

Como pudo observarse a lo largo del trabajo, dos corrientes opuestas de pensamiento son las que impulsaron las principales líneas teóricas para la construcción de la identidad de los primeros formadores del área. Por un lado, la militarista representada por la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército, y por el otro, la racional constituida como base del Sistema Argentino y del Instituto Nacional de Educación Física. A lo largo del tiempo, esta última corriente tuvo mucho más peso y preponderó hasta los años 30. Pero ¿cuáles son las características que debía tener un docente para poder enmarcar su práctica, por aquellos tiempos, en la categoría de la buena enseñanza?

Desde mi punto de vista se pueden expresar de la siguiente manera.

Desde el enfoque militarista, la buena enseñanza la realizaba quien mantenía una clase ordenada y disciplinada, aquel que a partir de la autoridad no permitía que los alumnos se distrajeran y lograba que se concentraran en la ejecución

de los movimientos ordenados; más aún, era aquel que lograba modelar la conducta de los niños, que doblegaba su voluntad para que se conviertan en pequeños soldados al servicio de la patria.

Desde el enfoque del Sistema Argentino la buena enseñanza se daba cuando el profesor mantenía una clase disciplinada, pero en donde esta característica no era lo más importante, como en el sistema militarizado; sino que se trataba un elemento importante para lograr el desarrollo fisiológico, moral y espiritual. Por lo tanto, la buena enseñanza requería de profesores con una profunda formación científica⁶⁵, pedagógica y con estatura moral.

Conclusiones provisionarias

La buena enseñanza de la Educación Física, a fines del siglo XIX y comienzos del XX, estaba muy relacionada con el intento de influir en el alumnado para “mejorarlo” desde el punto de vista actitudinal e higiénico. Se trajeron maestros italianos para que enseñen a disciplinar a los alumnos locales, se tomaron los sistemas gimnásticos alemanes, suecos y daneses para crear un sistema propio. En síntesis, se tomó lo que fue considerado “lo mejor de Europa” para europeizar a nuestra población y de esa manera “mejorar la raza”. Seguramente, las oleadas inmigratorias de esos tiempos influyeron decisivamente (Romero, 1987) para que se adopten políticas educativas en este sentido.

Las tensiones entre las corrientes positivistas representadas por Pizzurno y Romero Brest y

las antipositivistas representadas por la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército configuraron la matriz de la formación de profesores en Educación Física, y los aspectos en los que coincidieron—como, por ejemplo, la disciplina—trascendieron a su época llegando de otras formas hasta la actualidad.

Los buenos docentes de esa época dejaron marcas en las generaciones subsiguientes, por lo tanto, continuar rastreando estas huellas a lo largo del siglo XX y comienzos del XXI nos puede permitir comprender cómo es representada en la actualidad la buena enseñanza.

Referencias

- Aisenstein, Á. (2003). El currículo en la educación física argentina. Una mirada retrospectiva de la escolarización del cuerpo. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XV, Nº 37. Medellín. Universidad de Antioquía. Facultad de Educación.
- Aisenstein, Á. (2009). Tensiones en el discurso de la Educación Física: definiciones en la prensa pedagógica, Argentina, 1900-1940. Pablo Scharagrodsky (comp.). *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*. Buenos Aires. Prometeo libros.
- Boletín Oficial de la República Argentina del 09/10/1901.
- Cristiani, R. (1967): *Reseña histórica del Cuerpo de Gimnasia y Esgrima del Ejército y su proyección en la vida nacional*. Bs. As. Edit. Dirección de Estudios Históricos.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza. M. Wittrock *La investigación en la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona. Paidós.
- Fenstermacher, G. & Richardson, V. (2005). On Making Determinations of Quality in Teaching. *Teachers' College Record*. 107 (1): 186-213.
- Galak, E. (2012): *Del dicho al hecho. El largo trecho del nacimiento de la formación profesional en la Educación Física Argentina (1897-1909)*. Ponencia presentada en el "II Congreso Patagónico: Educación Física y formación docente: Prácticas en diversos contextos". Universidad Nacional del Comahue.
- Levene, H. (1939). *Gimnasia Metodizada. (Método)*. Bs. As. Edit. Orientación Integral Humana.
- Ley Nº1420 de Educación Común sancionada el 8 de julio de 1884 por el Congreso Nacional [http://archivohistorico.educ.ar/sites/default/files/IV_08.pdf] (consultado el 20/12/2014)
- Mamonde, M (1995). La Educación Física militarizada en Argentina. *Revista Educación Física y Ciencia*, Vol. 1, Núm. 0. UNLP.
[http://www.fuentesmemoria.fahce.edu.ar/art_revistas/pr.258/pr.258.pdf] (consultado el 13/12/2014)
- Pizzurno, P. (1902). *Enseñanza secundaria y normal. Informe correspondiente a 1901-1902*, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Buenos Aires. Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional.
- Romero, J. L. (1987). *Las ideas en la Argentina del siglo XX*. Bs. As. Ediciones Nuevo País.
- Romero Brest, E. (1903). *Cursos Normales de Educación Física (sus resultados)*. Buenos Aires. Librería y Casa Editora de Nicolás Marana.
- Romero Brest, E. (1917). *El Instituto Nacional Superior de Educación Física. Antecedentes, organización, resultados*. Cabaut y Cía. Editores. Bs. As.
[http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?dir=00014488&num_img=00014488_0001-00&mon=2&vn=s&vi=s&vt=s&vp=s&vv=s&vh=s&c=&zoom=100&modo=] (consultado el 25/12/2014)
- Romero Brest, E. (1923): *Planes tipos de clases fisiológicas de ejercicios físicos y rondas escolares (Sistema Argentino)*. Bs. As. Cabaut y Cía, Editores.
- Romero Brest, E. (1938). *Pedagogía de la educación física*. Bs. As. Librería del Colegio. [original de 1905].

- Saraví Riviere, J. (1988). *Historia de la educación física argentina*. INEF, Buenos Aires "Dr. Enrique Romero Brest". Siglo XX.
- Sharagrodsky, P. (2006). El padre de la Educación Física Argentina: fabricando una política corporal generizada (1901-1938). Á. Ainsenstein & P. Sharagrodsky: *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina: cuerpo, género y pedagogía (1880-1950)*. Bs. As.: Prometeo libros.
- Scharagrodsky, P. (2009). Entre la maternidad y la histeria. Medicina, prácticas corporales y feminidad en el Buenos Aires del fin de siglo XIX. Pablo Scharagrodsky (comp.). *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*. Buenos Aires. Prometeo libros.

Notas

(Endnotes)

⁵⁷ El presente texto se desprende de la tesis doctoral del autor que se encuentra enmarcada en el Proyecto de Investigación: "Formación del Profesorado VI: (auto)biografías y narrativas de instituciones, estudiantes y profesores memorables. Conocimiento, pasiones, emociones y afectos desde una mirada decolonial", llevado adelante por el GIEEC (Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales) radicado en CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación) de la Facultad de Humanidades de la UNMdP

⁵⁸ Profesor de Educación Física (ISFD N°84), Licenciado en Educación Física (UNL), Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP), Doctorando en Humanidades y Artes con mención en Cs. de la Educación (UNR) Investigador Categoría V del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, miembro del GIEEC (Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales) de la Facultad de Humanidades de la UNMdP. Docente de los ISFD N°19 y 84. sebastiantrueba@gmail.com

⁵⁹ El proyecto de tesis presentado en el Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario se titula: "Profesores memorables para los docentes formadores de los profesorados de Educación Física de la ciudad de Mar del Plata." y es dirigido por la Dra. Alicia Caporossi.

⁶⁰ El resaltado en negrita es del autor del trabajo.

⁶¹ La pedana es el espacio donde se práctica el deporte de la esgrima.

⁶² Según Cristiani los maestros italianos se llamaban José Mari y Luis Scanzi, pero en Galak (2012) aparecen con los nombres de André Mari y José Scanzi.

⁶³ Hijo del primer maestro de esgrima de origen italiano que se menciona en el párrafo anterior.

⁶⁴ Recordemos que el Dr. Enrique Romero Brest se recibió con una de las primeras tesis referidas a la Educación Física en el país. (1900): *El ejercicio físico en la escuela (del punto de vista higiénico)*. Tesis, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad de Buenos Aires, Bs. As. Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco. (Scharagrodsky, 2009)

⁶⁵ Entiéndase por científica con conocimientos de la biología y la medicina.

Fecha de recepción: 07-12-2016

Fecha de evaluación: 19-12-2016

Fecha de aceptación: 02-10-2017

La internacionalización y la acreditación en las agendas universitarias desde la influencia de organismos internacionales: el caso Mercosur (1991-2011)

The Influence of International Organizations on the Internationalization and Accreditation in University Agendas. The Mercosur Case (1991-2011)

Juan José Escujuri⁶⁶

Resumen

En los años 90 el Estado deja de ser el organizador del orden social y la pretensión de generar condiciones de igualdad para centrarse en la inserción al mercado global desde los países periféricos. Las medidas y el contenido de las reformas educativas provienen de la economía con lógicas y criterios competitivos hasta ahora ajenas al circuito de la educación. Desde la perspectiva de “la modernización universitaria” (concepto utilizado por funcionarios y especialistas) se observa el papel de los organismos internacionales en la conformación de las agendas de la Educación Superior. El Banco Mundial (BM) constituye el principal actor en la definición de las agendas públicas para la Educación Superior. Su influencia no está dada solamente por su rol de financista de los procesos de reformas, sino por su incidencia argumentativa en sectores sociales universitarios y no universitarios. En este contexto internacional, la estrategia local

modernizadora abandona las políticas públicas de incorporar, integrar y homogeneizar en el sistema educativo para diferenciar, distinguir y articular los nuevos circuitos de calidad académica. La intención de este trabajo es revisar críticamente las propuestas de las agendas de la Educación Superior latinoamericana a partir de la descripción del papel asignado a la Educación Superior, en particular, desde el discurso de organismos internacionales en las primeras décadas del MERCOSUR (1991-2011).

Palabras clave: Educación Superior; acreditación; internacionalización; organismos internacionales; MERCOSUR

Abstract

In the 1990s, the State ceased to be the organizer of social order, with the aim of creating conditions of equality, to focus on the insertion into the global market from peripheral countries. The measures and content of educational

reforms come from the economy with logics and competitive criteria hitherto unconnected to the circuit of education. From the perspective of "university modernization" (a concept used by officials and specialists) the role of international organizations in shaping higher education agendas is observed. The World Bank (WB) is the main actor in the definition of public agendas for higher education. Its influence is not only due to its role in funding the reform processes, but because of its argumentative incidence in university and non-university social sectors. In this international context, the modernizing local strategy abandons public policies to incorporate, integrate and homogenize in the educational system, in favor of those aimed at differentiating, distinguishing and articulating the new circuits of academic quality. The purpose of this paper is to review critically the proposals of Latin American higher education agendas based on the description of the role assigned to higher education, particularly from the discourse of international organizations in the first decades of MERCOSUR (1991-2011).

Keywords: Higher Education; Accreditation; Internationalization; International Organizations; MERCOSUR

Para citar este artículo:

Escujuri, J. (2017). La internacionalización y la acreditación en las agendas universitarias desde la influencia de organismos internacionales: el caso Mercosur (1991-2011). En *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, Año 4, No. 4, noviembre 2017 Pp. 147 - 160

Introducción

En los años 90, nuestro país inició un ciclo de reformas que sostenía modernizar el orden social para construir condiciones de articulación e inserción en el mundo globalizado (Tiramonti, Suasnábar & Seoane, 1999). En el campo educativo el objetivo era educar para la competitividad y aparece un nuevo rol o lugar para el reordenamiento de los sistemas y un reposicionamiento de todos los actores (individuales o institucionales) en los ámbitos específicos en los que actúan. El Estado deja de ser el organizador del orden social y abandona la pretensión de generar condiciones de igualdad para centrarse en la inserción al mercado global desde los países periféricos.

Las medidas y el contenido de las reformas provienen de la economía con lógicas y criterios competitivos hasta ahora ajenas al circuito de la educación. Desde la perspectiva de "la modernización universitaria" (concepto utilizado por funcionarios y especialistas) se observa el papel de los organismos internacionales en la conformación de las agendas de la Educación Superior. Siguiendo a Tiramonti

(...) el Estado se retrae y limita su acción a la producción de un marco normativo que sostiene y garantiza a partir del funcionamiento institucional, y a la recreación de un sentido de la modernización que legitima la eficiencia y la competitividad como los criterios válidos para la distribución de los beneficios sociales (Tiramonti 1999, p.10)

La eficiencia viene ligada a las nuevas tecnologías organizacionales y administrativas que garantizarán resultados deseados independientemente de las condiciones en que se desarrollan; los incentivos a la investigación y los estipendios por títulos aumentan la productividad de los docentes. A esto se suma la acreditación de la calidad homogeneizada en un paquete de categorías para leer la realidad, identificar y construir problemas y, además, recomendar soluciones. La demanda de calidad universitaria tuvo como vía de resolución dentro del sistema la diferenciación institucional y la constitución de circuitos de excelencia.

El sistema universitario argentino a comienzos de los noventa se caracterizaba por instituciones que se diferenciaban poco entre ellas: el perfil de carrera y graduado que ofrecían, los docentes que trabajaban y los estudiantes que cursaban. Como señala Brunner (1989), la diferenciación horizontal y vertical se presentaba con escasa jerarquización funcional. Las acciones de la Secretaría de Políticas Universitarias se justifican en el proceso de globalización, que requiere reestructurar el sistema para compatibilizar con otros países y generar circuitos de calidad que permiten interactuar con instituciones y la conformación de redes académicas y producciones conjuntas, compatibilización de carreras e incumbencias y la generación de circuitos de calidad por vía de la acreditación del grado y postgrado. El modelo europeo es la referencia para el MERCOSUR universitario en este proceso de la internacionalización de la Educación Superior en contextos de globalización.

La oferta de postgrado y los niveles de titulación hasta mediados de los noventa son bajos, si se la compara con Brasil o México (García Guadilla, 1996). Debemos considerar además la implementación de programas con financiamiento internacional que garantizaran circuitos de excelencia (FOMEC-Programa de Incentivos a docentes-investigadores, la acreditación de carreras de postgrado y grado) y la conformación de la CONEAU. En este contexto internacional, la estrategia local modernizadora abandona las políticas públicas de incorporar, integrar y homogeneizar en el sistema educativo, para diferenciar, distinguir y articular los nuevos circuitos de calidad académica. La diferenciación en el campo universitario se presenta con nuevas estrategias y racionalidades y yuxtaposiciones entre lo global y lo local.

La temática de las universidades y la Educación Superior en su conjunto ocupa un lugar privilegiado en las políticas públicas, tanto de los países centrales cuanto periféricos, el amplio y diverso tercer mundo y los nuevos emergentes. Las recomendaciones de agencias, organismos internacionales, como de parte de los gobiernos y aún desde el interior de las propias instituciones de Educación Superior, como plantea Suasnábar (1999), llevó a una serie de procesos de reforma y reestructuración global de la Educación Superior.

La intención de este trabajo es revisar críticamente las propuestas de las agendas de la Educación Superior latinoamericana a partir de la descripción del papel asignado a la Educación Superior, en particular, desde el discurso de

organismos internacionales en las primeras décadas del MERCOSUR (1991-2011).

La Educación Superior en el discurso de los noventa

La idea de “crisis” en la Educación Superior está presente en todos los diagnósticos y propuestas que realizan sobre los sistemas educativos nacionales y regionales el Banco Mundial (B.M.), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En ellos aparecen denominadores comunes: la calidad, los procesos de evaluación y acreditación y su impacto en los actores del sistema universitario (instituciones universitarias, organismos de coordinación y agencias, gobiernos y académicos). Una diferencia con las propuestas y reformas de la universidad registradas con anterioridad es que siempre las habían liderado los sectores más progresistas (desde la reforma del 18, los estatutos universitarios y las políticas científicas y de extensión en las finales de los cincuenta hasta la noche los bastones largos, la normalización y las modificaciones del ingreso en la transición democrática). Ahora, las ideas de reformas son lideradas por sectores concentrados de la riqueza y del poder. En esta “nueva revolución” como la define Tedesco (1995), se identifican tres áreas en las que tienen lugar esos procesos de transformación: el modo de producción, las tecnologías de la comunicación y la democracia política; en especial la centralidad del conocimiento como elemento articulador de las transformaciones

y las demandas que genera determina el reposicionamiento de los sectores empresarios y su interés por la vocación reformista de la educación (Tedesco, 1995)

Por su parte, Betancur (2001) señala que las políticas de los estados nacionales hacia los sistemas universitarios no escaparon a esa tendencia general (evaluación-tercerización de funciones-prácticas de la empresa privada-acreditación de la calidad) aun tensando la tradicional concepción de autonomía heredera de las universidades. Los nuevos instrumentos de coordinación y regulación del sistema explicitan el pasaje de un tipo de Estado proveedor, comprometido con el desarrollo universitario, a otro que calificamos como “gerente” por su exterioridad a la lógica de estas instituciones. El especialista uruguayo marca diferencias con el concepto “estado evaluador” –acuñado por Neave (2001)—para dar cuenta de la nueva relación entre Estado y universidad. En el caso latinoamericano agrega que la evaluación es sólo uno de los dispositivos de un repertorio más amplio. Los sistemas universitarios enfrentan la amenaza de estar determinados por la fuerza del mercado, controlados tecnocráticamente y segmentados en diversos niveles de calidad.

Los organismos internacionales y las agendas universitarias

El Banco Mundial (BM) constituye el principal actor en la definición de las agendas públicas para la Educación Superior. Su influencia no está dada solamente por su rol de financista de los procesos de reformas, sino por su

incidencia argumentativa en sectores sociales universitarios y no universitarios. Identifica la crisis de la Educación Superior con la inversión en el sector, situación que comprende a los países desarrollados como los emergentes y en desarrollo. Los informes del organismo describen la fuerte dependencia del financiamiento estatal y uno de los objetivos es mejorar la calidad con menor inversión. También plantea el uso ineficiente de los recursos acompañado de la superposición de oferta, altas tasas de abandono y lentificación, junto a un elevado costo por alumno. Sumado al perfil de sectores medios o de altos ingresos que asisten a las universidades públicas, lleva a calificar el gasto como “social regresivo”. Los ahorros en el sector de Educación Superior debían reinvertirse en la educación básica y obligatoria; para Ascolani, “también significaba una evaluación de los resultados de las inversiones en términos administrativos y de calidad educativa, el auxilio de la oferta educativa privada en niveles de enseñanza considerados no prioritarios, principalmente el universitario” (Ascolani 2008, p.140).

Los informes del BM presentaban cuatro líneas centrales que estarán expuestas en el marco normativo argentino de la nueva Ley de Educación Superior; la misma es considerada como “la llave” para la ejecución de un crédito acordado previamente entre la Secretaría de Políticas Universitarias y esa entidad. En el marco de un ideario plasmado en el conocido documento del Banco Mundial “Educación Superior: Lecciones derivadas de una experiencia”, dicho crédito estaba destinado al financiamiento del Programa de Mejora de la Educación Superior

(PRES), cuyo propósito explícito era fortalecer el ordenamiento del marco legal de la Educación Superior en cuanto a la introducción de incentivos para la eficiencia, la equidad y el mejoramiento de la calidad.

El programa contó con un presupuesto total de 273 millones de dólares, compuestos por 165 millones provenientes del Banco y una contraparte de 108 millones aportados desde el Tesoro Nacional por parte de la Secretaría de Políticas Universitarias, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y las propias universidades. Si bien en la práctica el crédito se redujo aproximadamente en 30 millones, en virtud de los ajustes fiscales de la época, la disponibilidad de esta significativa cantidad de recursos contrastó notoriamente con la crisis soportada por las universidades para el financiamiento de sus funciones básicas. De esta forma, el programa se convirtió en un mecanismo muy efectivo para motorizar la reforma a través de sus diferentes componentes que, en muchos casos, implicaron oportunidades para las universidades nacionales de nuevos fondos frescos, pero orientados según la agenda política del gobierno.

El PRES contó con un plazo de ejecución de cinco años, que luego se extendió a siete. En ese lapso, que excedió al gobierno de Menem, se pusieron en funcionamiento instrumentos claves para implementar la reforma y que constituyeron los principales componentes del programa: CONEAU, el Fondo de Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA), el Sistema de Información Universitaria (SIU), y el Programa

de Asignación de Recursos (AR). Éstos se integraron a otras herramientas introducidas previamente, como el Programa de Incentivos o medidas incluidas directamente en la Ley de Educación Superior como la descentralización salarial docente (Buchbinder & Marquina, 2008).

De acuerdo con Ascolani, Argentina era una nueva prioridad en la región para el BM:

En 1995, coyuntura fundamental en cuanto a puesta en marcha de las reformas educativas previstas por las nuevas leyes, el BM instaló en la Argentina una nueva dirección regional, que situaba a este país en la misma jerarquía que México y Brasil (Ascolani 2008, p.143)

En la agenda de *modernización universitaria* se desprenden cuatro dimensiones recomendadas por el BM identificadas por Suasnábar (1999):

- a. Alentar una mayor diferenciación institucional, incluyendo el desarrollo de la oferta privada;
- b. Diversificar las fuentes de financiamiento de las universidades públicas e introducir incentivos según desempeños;
- c. Redefinir el rol del Estado en la Educación Superior;
- d. Introducir políticas explícitas que den prioridad a los objetivos de mejoramiento de la calidad, la equidad y de mayor respuesta a las demandas del mercado laboral.

Los dos primeros nos permiten visualizar la racionalidad que subyace en toda la argumentación del Banco y la lógica economicista. En sus documentos no se observa un análisis de las consecuencias de las políticas de ajuste estructural y achicamiento del Estado en el financiamiento de la educación. La lección es clara: hay financiamiento de proyectos que tienden a reformas globales, que contienen las recomendaciones del organismo que se aplican a países de diferente tamaño y desarrollo como Brasil, Senegal, Argentina o Hungría.

Una revisión de las prioridades planteadas por Ascolani (2008) al analizar el informe del Banco Mundial (2000) es de gran valor interpretativo:

Concluía que el énfasis puesto en la educación primaria y secundaria básica habría actuado en perjuicio de la inversión en el nivel universitario, afectando el tratamiento global de los sistemas educativos nacionales. Este cambio de percepción, una alteración del sendero delimitado por las recomendaciones aplicadas en los países latinoamericanos en toda la década del 90, cuyo énfasis recaía en el desarrollo de la educación básica, como de acción contra la pobreza crónica de los grupos de inferiores ingresos (Ascolani 2008, p.143).

La fuerte presencia del BM en la agenda de reformas educativa y el otorgamiento de créditos para financiarla es para Ascolani

La acción más intensa del BM en financiamiento de proyectos educativos y retraining de la UNESCO como institución internacional

principal en el asesoramiento a los gobiernos nacionales sobre política educativa, lo cual ha implicado que el BM ocupara el sitio que en las tres décadas anteriores, tuvo la primera (Ascolani 2008, p.143)

La mirada del BM contrasta con la visión más integral de la UNESCO acerca del papel que juegan las universidades en el marco de los problemas más globales de la educación y la cultura a nivel mundial. La diferencia está en el concepto de desarrollo, superando la mirada economicista del BM y ampliando al desarrollo social y cultural al nuevo concepto de Desarrollo Humano Sustentable y al entrecruzamiento de tendencias contradictorias de globalización, regionalización, fragmentación y marginalización.

La idea de crisis de la educación, para la UNESCO, está asociada a las consecuencias de las políticas de ajuste estructural y la desigualdad internacional. Sus propuestas tienen tres ejes centrales para la Educación Superior (ES): pertinencia, calidad e internacionalización. La vinculación entre la ES y el mundo del trabajo o la articulación escuela media-universidad y los vínculos universidad-sociedad son acciones para fortalecer la pertinencia.

Los ejes de calidad e internacionalización ponen el centro en la cooperación internacional y el desarrollo de redes académicas, de espacios supranacionales, y las acreditaciones regionales. En la última década, a través de sus nuevos documentos, UNESCO plantea la conformación del espacio regional latinoamericano de Educación Superior.

En el documento sobre “Políticas para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior” (1995), indica el sostenimiento público de la Educación Superior como eje diferenciador y otros comunes con los organismos y agencias: la diversificación de la oferta con incorporación del sector privado, la preocupación de mejorar la equidad y del financiamiento, planteando una visión más compleja de la Educación Superior en un escenario de desarrollo sustentable. Este documento es preparatorio de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 1998 en la cual se ratificó la misión de educar, formar y realizar investigaciones en relación a la autonomía, la responsabilidad, la prospectiva y la ética. Una nueva visión de la evaluación de la calidad, sosteniendo el concepto pluridimensional y que “con miras a tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad, debería prestarse la atención debida a las particularidades de los contextos institucional nacional y regional” (UNESCO, art. 11 de la Declaración)

El escenario de mercado tiene como consecuencia una mayor diferenciación y fragmentación de las instituciones universitarias, que compiten entre sí y no pueden superar las asimetrías con los centros de excelencia internacional. Este es el escenario que plantea el BM, en la actualidad signado por los rankings.

El escenario de desarrollo sustentable es la variante más optimista; permite la conformación de espacios de desarrollo y coordinación regional, generando una internacionalización de la Educación Superior en sus contenidos, acreditaciones de calidad, enfoques

comparativos y programas de movilidad de estudiantes y profesores. La experiencia del Grupo Montevideo es impregnada por este enfoque de UNESCO.

La Educación Superior en la integración regional

La educación constituye un medio importante para posibilitar la integración regional en el contexto de este mundo globalizado. En el caso específico de la Educación Superior, esta puede ser una garantía sólida de la integración, dadas sus características particulares. En principio, la integración puede propiciarse por la movilidad que suponen los distintos niveles (grado y postgrado) y, luego, por las herramientas tecnológicas que han permitido el acercamiento de las comunicaciones en el área educativa. Mientras otros niveles (primario y secundario) permanecen bajo la competencia de los Estados Nacionales, la Educación Superior supera esa instancia y aparece en un escenario supranacional. En los términos de la Declaración de la UNESCO (1998):

La Educación Superior ha dado sobradas pruebas de su viabilidad a lo largo de los siglos y de su capacidad para transformarse y propiciar el cambio y el progreso de la sociedad. Dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende más a fundarse en el conocimiento, razón de que la Educación Superior y la investigación formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las

naciones. Por consiguiente, y dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la propia Educación Superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas (UNESCO, 1998)

El concepto internacionalización ha merecido distintas interpretaciones, así Gacel-Avila la entendía como un proceso de: “(...) transformación institucional integral que pretende incorporar la dimensión internacional e intercultural en la misión y las funciones sustantivas de las instituciones de Educación Superior, de tal manera que sean inseparables de su identidad y cultura” (1999, p.37). Por su parte, Knight desde una publicación del Banco Mundial también definía a la internacionalización como proceso, pero agregando la necesidad de “(...) incorporar una dimensión internacional, intercultural o global a los objetivos, las funciones o el ofrecimiento de la educación post secundaria” (Knight 2006, p.13).

Siguiendo a la UNESCO (2004), la internacionalización es el proceso que incorpora una dimensión intercultural a los objetivos, funciones y organización de la Educación Superior; más allá de la movilidad de sus actores o de la actividad curricular, apunta a la investigación, los servicios y la enseñanza.

Tanto la Unión Europea como el MERCOSUR, en el contexto de internacionalización de la Educación Superior, han llevado adelante distintos emprendimientos. En definitiva, en palabras de Ferrari, se trató de “(...) el abandono del denominado “Estado docente” o “Estado educador” y su sustitución por un “Estado evaluador” que, alejado de la función social de educar, tendió a ser asumido como una agencia fiscalizadora que determina los grados de eficacia, eficiencia, productividad y excelencia de las instituciones educativas” (2005, p.311)

El MERCOSUR es, actualmente, el proceso de integración que puede ser observado como viable para la creación de un polo de desarrollo económico y político en América del Sur. Iniciado por el Tratado de Asunción, desde el comienzo se instituyó el Sector Educación. Los ministros de Educación del MERCOSUR reunidos en Brasilia en diciembre de 1991 redactaron un Protocolo de Intenciones donde se especificó que la educación tiene un papel fundamental para que la integración se consolide.

En Brasilia se pensó en la posibilidad de concretar tres objetivos para el MERCOSUR: 1) el mejoramiento de los factores de producción a través de la formación de recursos humanos; 2) la necesidad de articular y convalidar los estudios y certificados entre los diferentes sistemas educativos de cada uno de los países miembros; y 3) fortalecer la armonía sociocultural de la región. Reunidos en Buenos Aires, al año siguiente, los ministros de Educación del MERCOSUR aprobaron el primer Plan Trienal para el Sector Educación (SEM) que se

proponía llevar adelante los objetivos previstos en Brasilia incorporando la finalidad de facilitar la circulación de estudiantes y profesionales de la región. Coincidimos con Bulcourf y Vázquez cuando expresan que

(...) más allá de la diversidad en las estructuras educativas de cada uno de los países, existen en el MERCOSUR temáticas que exceden lo propiamente técnico (llevando a un trasfondo que hay que enfrentar y cambiar) o aquello centrado específicamente en la Educación Superior (como la articulación con los niveles inferiores de la enseñanza y las condiciones sociales) para tornarse materia de un trabajo paralelo en distintos niveles (2006, p. 154)

Hacia 1994 se realizó la primera experiencia para examinar las posibilidades de confeccionar tablas de equivalencia curricular comunes para asegurar la agilidad de los procedimientos de reconocimiento o reválida de títulos en cada uno de los países, pero los ensayos en carreras de Abogacía, Contador Público e Ingeniería mostraron que se trataba de un procedimiento engorroso y de muy difícil instrumentación. El proyecto fue revocado y en 1997 se convocó a la formación de un Grupo de Trabajo de Especialistas en Evaluación y Acreditación (GTEA). Este organismo fue creado con un perfil académico y técnico, compuesto por expertos reconocidos de los países miembros y con funciones asesoras en las reuniones de Ministros de Educación.

De las conclusiones primarias a las que el GTEA arribó, debemos destacar la pretensión

de colocar en la dinámica del proceso de integración regional el eje en el reconocimiento mutuo en el campo educativo para colaborar en el mejoramiento de la calidad de los planes y programas de las universidades, posibilitando un ordenamiento de criterios que permitan formular proyectos conjuntos y asegurar la confiabilidad de los procesos formativos de cada uno de los países involucrados.

En los años siguientes se elaboraron y aprobaron nuevos planes trienales para el Sector Educación del MERCOSUR y se continuó avanzando a pesar de las crisis económicas y políticas que vivieron los estados miembros. Así, en 1998 se aprobó el "Memorando de Entendimiento sobre la Implementación de un Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras" (MEXA) para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario en los Países del MERCOSUR; en este caso también se amplió la participación de Bolivia y Chile como países asociados. En lo relativo a los principios generales para el desarrollo gradual y experimental del mecanismo, corresponde destacar que la aplicación debe ajustarse a las legislaciones de cada país respetando la autonomía de las instituciones universitarias. La adhesión al mecanismo es voluntaria y la pueden solicitar únicamente instituciones reconocidas de acuerdo a las distintas normativas nacionales. Por otra parte, la acreditación tiene validez en todos los Estados parte y comprende a carreras en las que se requiere título universitario, aunque ella no confiere de por sí derecho al ejercicio profesional.

De acuerdo con el Plan Estratégico 2006-2010 el Sector Educativo del MERCOSUR (SEM) se ha propuesto varios objetivos que para el caso específico de la Educación Superior. Pretende, entre otros:

- Realizar foros de debate en coordinación con los otros niveles educativos para el intercambio de información, la capacitación y la generación de material didáctico
- Adoptar un Mecanismo de Acreditación de carreras en el ámbito del MERCOSUR que tome en consideración los resultados y lecciones aprendidas del MEXA, y que responda a las exigencias de tiempo y dimensión de cada país
- Desarrollar los vínculos entre universidades y sector productivo
- Conocer los contenidos académicos, estructurales, culturales y administrativos de cursos de grado existentes en la región para contribuir a hacer efectiva la movilidad y la cooperación solidaria y complementaria
- Desarrollar programas de asociación regional de posgrados para promover la cooperación solidaria y el mejoramiento de la calidad de los mismos
- Desarrollar proyectos en el marco del PMM para fomentar la movilidad académica regional de estudiantes de grado, docentes, gestores e investigadores, ampliando las acciones a otras áreas del conocimiento

En la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), llevada a cabo en Cartagena de Indias (2009), el SEM propuso profundizar los procesos de integración en los sistemas de Educación Superior mediante el fortalecimiento del diálogo, la coordinación de posiciones comunes para la articulación con instancias extra-regionales y la implementación de estrategias de acción conjunta para la transformación de la Educación Superior como medio para contribuir con el desarrollo sustentable.

Resulta significativo el papel que está cumpliendo el AUGM (Asociación de Universidades Grupo Montevideo) que integran universidades de todos los países del MERCOSUR a excepción de Venezuela. Nuestro país se encuentra representado por ocho universidades, incluida la nuestra (Universidad Nacional de Mar del Plata). Brasil tiene nueve. Por su parte Paraguay la integra con dos mientras Uruguay, Bolivia y Chile con una cada uno. Entre los objetivos que se ha propuesto AUGM, destacamos el contribuir al fortalecimiento y consolidación de una masa crítica de recursos humanos de alto nivel dedicados a la investigación científica y tecnológica, la formación continua y la difusión de avances del conocimiento, en el contexto del desarrollo integral de las sociedades de la subregión.

Desde su fundación en agosto de 1991, la AUGM ha desarrollado numerosas actividades que incluyen reuniones, jornadas, congresos, programas de intercambio, establecimiento de sistemas de información, etc. Asimismo,

ha participado en distintos encuentros sobre Educación Superior, por ejemplo, la CRES 2008, mencionada anteriormente.

Finalmente, nos interesa recuperar la Declaración de Guadalajara (2011) donde los rectores de las principales universidades latinoamericanas han llegado a las siguientes consideraciones reunidos en la UDUAL (Unión de Universidades de América Latina y el Caribe), entre otras:

- La Educación Superior Universitaria es un bien público que está al servicio de todos los sectores de la sociedad por tratarse de un derecho fundamental de carácter individual, institucional y social.
- La Universidad, a partir del ejercicio crítico, reflexivo y dialógico del pensamiento, contribuye a la institucionalidad de una sociedad libre y democrática.
- El concepto de autonomía comprende el sentido de independencia en todas las funciones universitarias: en el gobierno, en la organización, en la docencia, en la investigación y en la extensión, así como la independencia del movimiento estudiantil.
- El movimiento estudiantil es pilar fundamental de la autonomía universitaria, reconocemos y garantizamos su independencia de funciones, de organización, financiera y de gobierno.
- La autonomía universitaria adquiere sentido cuando le permite a las universidades contribuir con las transformaciones que la sociedad requiere para el logro del bien común.

- El Estado debe asegurar y cumplir su obligación de otorgar el financiamiento necesario y expedito de las universidades.
- Asumimos el compromiso de velar colectiva, sistemática y permanentemente por la preservación y vigencia del principio de autonomía universitaria dentro y fuera de las universidades.
- Nada de lo que sucede en una universidad le es ajeno a las otras, por lo tanto, nos comprometemos a propiciar una lucha en conjunto que fortalezca la solidaridad entre las instituciones que conforman la UDUAL.

Conclusiones

El desarrollo de la internacionalización de la Educación Superior en América Latina, en particular en el bloque MERCOSUR, es un tema trascendente. Aparece como el presente e, indudablemente, el futuro del escenario universitario. Sin embargo, no deja de ser una significativa preocupación el desplazamiento del paradigma inicial de la cooperación por el de la competencia, todo en el contexto de la globalización. Esto nos lleva a la pregunta compleja que atraviesa la Educación Superior ¿bien social o bien público? Estos conceptos han sido utilizados indiscriminadamente en varios documentos para distintas finalidades, lo cual ha dado paso a una confusión, pero también y, peligrosamente, al despojo de la esencia de su significado. Debemos aclarar que el empleo del concepto de bien social apareció en función de manifestar el rechazo a la idea de educación

como bien de mercado o bien privado, definición impulsada por la OMC. Boaventura de Sousa Santos ha señalado que:

El GATS está descrito como un acuerdo voluntario, toda vez que sean los países quienes decidan los sectores que aceptan estar sujetos a las reglas del acuerdo y a definir su calendario de aplicación. Como es sabido, en esta área, así como ha sucedido en otras, los países periféricos y semiperiféricos serán fuertemente presionados para que asuman compromisos en el ámbito de este acuerdo y muchos de ellos serán forzados a través de los programas de ajuste estructural y otros afines, impuestos por el Banco Mundial, por el Fondo Monetario Internacional y por los países acreedores o donantes. (...) Datos recientes muestran que la mayoría de los países no han asumido todavía compromisos en el área de Educación Superior (2005, p. 31).

En función del debate abierto sobre la utilización del concepto de bien social por distintos documentos y organismos Iazzetta ha identificado tres variantes representativas: “bien social como opuesto a bien de mercado; bien social público y bien público y socialmente referenciado” (2007, p. 32). Construir sociedades del conocimiento es el desafío y, a la vez, el compromiso de la Educación Superior para el siglo que ya llegó. Este mundo globalizado que ha incrementado las desigualdades entre países y personas nos sigue diciendo, a quienes somos parte de la Educación Superior, desde la instancia fundacional de la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918, que aún *hay libertades que faltan*.

Referencias

- Banco Mundial (2000). *Documento: Educación Superior en los países en desarrollo: peligros y promesas*.
- Betancur P. (2001). Las políticas universitarias en América Latina en los años `90: del Estado proveedor al estado gerente. *Revista Pensamiento Universitario*, Nº 9, Abril, Buenos Aires, pp. 6-11.
- Brunner, J. (1989). La Educación Superior y la formación profesional en América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*. Vol. 51, Nº 3 (Jul-sep 1989), pp. 237-249
- Bulcof, P. & Vázquez, J.C. (2006). Integración y Educación Superior. Los casos de la Unión Europea y MERCOSUR. Alberti, G., Llenderozas, E. & Pinto, J. (comp.) (2006) *Instituciones, democracia e integración regional en el MERCOSUR*. Buenos Aires: Prometeo.
- Buchbinder, P. & Marquina, M. (2008) *Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino(1983-2007)* Buenos Aires, UNGS-Biblioteca Nacional
- De Sousa Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ferrari, P. (2005). Políticas Universitarias, estrategias de gestión y privatización del espacio público: los estudios de postgrado y la transferencia de servicios y saberes. Un estudio comparado entre Brasil y Argentina. Gentili, P. & Levy, B. (comp.). *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Gacel-Avila, J. (1999). Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. AMPEI.
- García Guadilla, C. (1996). *Situación y principales dinámicas de transformación de la Educación Superior en América Latina*. Caracas: CRESALC/UNESCO.
- Iazzetta, O. (2007). La Educación Superior ¿bien social o bien público? *Ideas sobre la cuestión universitaria. Aportes de la RIEPESAL al debate sobre el nuevo marco legal para la Educación Superior*. Buenos Aires: UNGS, pp. 25-35.
- Knight, J. (2006). Educación transfronteriza comercial: implicaciones para la financiación de la Educación Superior. Guni, A. *La Educación Superior en el mundo. El Financiamiento de las universidades*. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa.
- Neave, G. (2001). *Educación Superior*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Suasnábar, C. (1999). Las "agendas" de la globalización para la educación superior en América Latina. Tiramonti, G.; Suasnábar, C. & Seoane, V.. *Políticas de modernización universitaria y cambio social. Memoria Académica*. La Plata: FAHCE.
- Santos, B. (2005). *Reinventar la democracia. El contrato social de la modernidad*. bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/sousa/sousa.html
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- Tiramonti, G. (1999). Los cambios en la universidad: una diferenciación modernizadora. Tiramonti, G.; Suasnábar, C. & Seoane, V.. *Políticas de modernización universitaria y cambio social. Memoria*

Académica. La Plata: FAHCE.

Tiramonti, G.; Suasnábar, C. & Seoane, V. (1999). *Políticas de modernización universitaria y cambio social*.
Memoria Académica. La Plata: FAHCE.

Notas

(Endnotes)

⁶⁶ Profesor y Licenciado en Historia, Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP). J.T.P. Problemática Educativa, Facultad de Humanidades, UNMdP. Investigador CIMED-FH-UNMdP. escujuri1@hotmail.com

Fecha de recepción: 15-02-2017
Fecha de evaluación: 20-02-2017
Fecha de aceptación: 18-10-2017

Análisis documental de los sistemas de gestión de la calidad mediante la cartografía conceptual

Document Analysis of Quality Management Systems by Means of a Conceptual Cartography

María E. L. Pichardo⁶⁷

Ana B. Hurtado⁶⁸

Juana García⁶⁹

J. Silvano Hernández⁷⁰

Resumen

Aunque muchas organizaciones dicen basarse en la gestión de la calidad, su empleo deja mucho que desear en ellas. Incluso algunas organizaciones han sido incapaces de comprender que la calidad es producto de las acciones que las personas realizan de manera coordinada y sistémica para mejorar la interacción de la organización en su entorno. Sin embargo, este término continúa generando conflicto ya que es un concepto polisémico en la actualidad. En un marco de competitividad y la búsqueda de soluciones a los problemas que enfrentan las organizaciones humanas, entre ellas las educativas, la gestión de sistemas de calidad implica un reto para alcanzar las metas establecidas por la organización. Pese a que la literatura sobre los sistemas de gestión de la calidad como elemento fundamental de la docencia crece cada día, falta sistematizar la información existente y clarificar los componentes del concepto, ya que constituye uno de los ejes

clave tanto para la socioformación como para lograr el desarrollo de las competencias de los estudiantes. Además, hay algunos aspectos que todavía no están claros tales como las características del concepto, la diferenciación con el concepto Control de Calidad, así como los ejes esenciales de la metodología. El propósito de este artículo consiste en realizar un estudio cualitativo basado en el análisis documental en torno a los sistemas de gestión de la calidad, empleando como herramienta de análisis la cartografía conceptual, y así, obtener resultados que facilitan su abordaje por parte de los docentes, directivos, alumnos, administrativos y autoridades educativas buscando que esto sea la base para nuevos estudios en el campo.

Palabras clave: Calidad, socioformación; procesos; sistemas de gestión; cartografía conceptual

Abstract

Although many organizations claim to use quality management, this is hardly ever the case. In fact, some have been unable to understand that quality results from the actions that people perform in a coordinated and systematic way to improve the interaction of the organization in its environment. Quality management continues to generate conflict because it is still a highly polysemic term today. In a framework of competitiveness and the search for solutions to the problems facing human organizations, including education, management quality systems involve a challenge to achieve the goals set by the organization. Although the literature on this kind of management as a key element in teaching is growing every day, systematization of existing information is scarce and components must be clarified, since they are central to both socioformation and competencies achievement. Many aspects remain yet unclear, especially the meaning of quality control and the essential elements of the methodology. The purpose of this article is to describe a qualitative study based on document analysis on systems quality management using the conceptual cartography as a tool to obtain results that facilitate their approach by teachers, managers, students, administrative and educational authorities looking for this to be the basis for further studies in the field.

Keywords: Quality; Socioformation; Processes; Management Systems; Conceptual Cartography

Para citar este artículo:

Pichardo, M; Hurtado, A; García, J y Silvano, J. (2017). Análisis documental de los sistemas de gestión de la calidad mediante la cartografía conceptual. En *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, Año 4, No. 4, noviembre 2017 Pp. 161 - 183

Introducción

La calidad es un concepto que ha tenido distintas acepciones a lo largo de la historia, considerando el objeto que la determina, así como el propósito que se ha establecido al identificarla. Sin embargo, en ocasiones se ha confundido con otros conceptos tales como eficiencia, eficacia, desempeño e incluso con los aspectos laborales que determinan la producción a nivel global. Por ello, en la educación la calidad ha surgido como un elemento que requiere precisarse y diferenciarse frente a otros términos que se han adoptado del ámbito organizacional e industrial ya que a diferencia de estos contextos, en la educación debe prevalecer como factor primordial el aspecto humano.

Por lo anterior, es necesario contextualizar el uso del término calidad en los entornos organizacionales y educativos. De acuerdo con Juran & Gryna (1993), la calidad es el conjunto de características de un producto para satisfacer las necesidades de los clientes, y en consecuencia, esto hace que el producto sea satisfactorio para el ser humano. Aplicado al contexto educativo, esta definición de calidad permite observar la pertinencia que requiere un proceso (servicio) en un entorno que lo demanda, ya que los alumnos más allá de ser "clientes", se convierten

en protagonistas del sistema y los docentes en mediadores que garantizan la calidad al planificar y evaluar la calidad desde el ámbito pedagógico y administrativo.

Siguiendo a Deming (1989), la calidad se entiende como “la adecuación al objeto”, es decir, la satisfacción que se obtiene al utilizar un objeto o servicio. En este sentido, para Marimon Viadiu (2002) este término implica la rapidez para atender las expectativas de los clientes, así como la uniformidad de un proceso productivo. Sin embargo, en la lógica del mundo empresarial japonés, la calidad depende del nivel en que el personal se involucra en el logro de la meta principal: “satisfacer los requisitos de los consumidores” (Ishikawa, 1981). Esto marcó un cambio fundamental en la manera de comprender los sistemas de gestión de la calidad, primeramente en el contexto empresarial y posteriormente en el educativo.

Considerando que la educación se va transformando a la par del avance social y los retos que ésta enfrenta, la calidad aparece como un elemento que atiende las exigencias de un panorama complejo, en donde es difícil prever con relativa precisión las exigencias de cualificación que serán requeridas en un futuro por el sistema productivo. En este sentido, no existe duda que la educación y la formación inicial juegan un papel fundamental en términos de garantizar la pertinencia y los conocimientos requeridos para que los procesos económicos, políticos, sociales y culturales trasciendan en la vida de las sociedades modernas. De ahí que el concepto de calidad evolucione, amplíe sus

objetivos y se oriente a situaciones nuevas en un contexto cambiante. Su papel ha tomado una importancia creciente al evolucionar desde un mero control o inspección hasta convertirse en uno de los pilares de la estrategia global de la empresa. Sin embargo, no se puede hablar de momentos o etapas claramente definidas; se trata más bien de ideas y conceptos que han ido incorporándose a los ya existentes y conviven con ellos, pero que marcan las tendencias seguidas por la mayoría de las empresas en sucesivos períodos.

Actualmente la definición de calidad en el ámbito educativo puede verse influenciada por distintos factores que van desde el control estadístico hasta el aseguramiento de la eficacia, como ocurre con las normas de la *International Standards Organization* (ISO); también participan el movimiento de la calidad total y el enfoque integral de la calidad, en donde se considera necesario establecer agentes o facilitadores para el logro de los productos o resultados adecuados, útiles y satisfactorios (Rupérez, 1994). En el ámbito escolar, variados diagnósticos han demostrado empíricamente los problemas de burocratización originados por la rutinización de las prácticas escolares y la ineficiencia de los resultados finales, ya que a partir de ellos surgen desafíos cualitativos relacionados con la calidad que los sistemas de gestión educativa han establecido de forma consensuada y sistémica. En términos generales, los sistemas de gestión de calidad en el ámbito educativo debieran definir en el nivel macro lo que es calidad, lo cual implica una serie de aspectos o criterios que respondan a las necesidades

que plantea la sociedad (Aguerrondo, 1993). Si consideramos al conocimiento que integra lo humanístico, tecnológico y lo relacionado con la educación para la vida como una característica central de nuestro tiempo, podemos observar que los sistemas de gestión de la calidad tienen el reto de brindar una orientación clara para construir la sociedad del conocimiento, lo cual es un proceso que requiere el replanteamiento de los sistemas de calidad establecidos desde una óptica industrial y centrada en el cumplimiento de funciones más que en criterios de calidad de acuerdo a los modelos educativos actuales.

La socioformación como un enfoque que busca responder a los retos que plantea la sociedad del conocimiento establece la necesidad de desarrollar el talento de las personas a través de la resolución de problemas de la sociedad real. Esto implica considerar a las personas como sujetos en proceso de realización con un compromiso con la sociedad en la que viven, y es ahí en donde las acciones o actuaciones ante problemas del contexto cobran sentido y permiten observar la calidad como un resultado del proceso socioformativo. Por tal motivo, desde este enfoque los sistemas de gestión de la calidad deben centrarse en el mejoramiento continuo a partir de la reflexión y unos determinados criterios previamente consensuados y acordados, en torno a la manera en que se resuelven los problemas u obstáculos que se presentan, con idoneidad, pertinencia y ética (Hernández, Guerrero & Tobón, 2015; Tobón, González, Nambo & Antonio, 2015).

Aunque la literatura sobre los sistemas de gestión de la calidad como elemento fundamental de la docencia crece cada día (Hernández, Tobón, & Vázquez, 2014; Acosta, Tobón, & Loya, 2015), falta sistematizar la información existente y clarificar los componentes del concepto calidad, ya que constituye uno de los ejes clave tanto para la socioformación como para lograr las metas de formación establecidas en las instituciones educativas. Además, hay algunos aspectos que todavía no están claros, tales como las características del concepto, la diferenciación con el concepto Control de Calidad, y los ejes esenciales de la metodología.

El propósito de este artículo consiste en realizar un estudio documental en torno a los sistemas de gestión de la calidad como un concepto clave para lograr nuevas prácticas y criterios de actuación a nivel sistémico en la educación, ya que los procesos de globalización y el uso de las tecnologías han generado confusión en lo relacionado a la calidad. Esto afecta un eje nuclear para lograr el consenso entre docentes, directivos, administrativos y autoridades. De lo contrario, la calidad seguirá siendo un término polivalente y sin significado para quienes se encargan de gestionar prácticas formativas acordes con las necesidades de la sociedad actual y futura. A partir de la revisión y organización de las fuentes primarias y secundarias que se presentan en este trabajo documental, se sugiere realizar estudios empíricos que muestren la pertinencia de generar sistemas de calidad con base en enfoques actuales como lo es la socioformación.

Metodología

Tipo de estudio

Se implementó un estudio cualitativo basado en el análisis documental (Pinto, & Gálvez, 1996) en torno al concepto “sistemas de gestión de la calidad”. El análisis documental consiste en buscar, seleccionar, organizar y analizar un conjunto de materiales escritos para responder una o varias preguntas sobre un tema. En el presente estudio se analizaron una serie de documentos en torno al tema de problemas del contexto centrados en la perspectiva de la sociedad del conocimiento, con apoyo de la herramienta “Google Académico” y otros materiales bibliográficos complementarios.

Técnica de análisis

Se aplicó la cartografía conceptual, la cual es propuesta por el enfoque socioformativo (Tobón, 2004, 2012c) y se basa en los mentefactos conceptuales y en los mapas mentales. Se define como una estrategia para sistematizar, construir, comunicar y aprender conceptos académicos altamente relevantes, tomando como base fuentes primarias y secundarias y siguiendo ocho ejes con sus correspondientes preguntas centrales básicas. Estos ejes y preguntas se describen en la **(Tabla 2)**.

En la cartografía conceptual se trabaja con preguntas orientadoras para facilitar la búsqueda, análisis y organización del conocimiento en torno a los sistemas de gestión de la calidad. Los componentes describen los elementos que

se deberán considerar para dar respuesta a las preguntas orientadoras.

La investigación documental se ha realizado utilizando las palabras clave socioformación, sistemas de calidad y gestión mediante la búsqueda a través de Google Académico y de otras fuentes complementarias como libros que abordan la temática. Cada documento debió cumplir los siguientes criterios para ser seleccionado:

1. Abordar las tres palabras claves
2. Enfocarse en la socioformación en la línea propuesta por Tobón (2001, 2002, 2013a)
3. Proveer información respecto del autor, año y responsable de la edición (editorial, centro de investigación, universidad o revista).

En la **(Tabla 3)** se presentan los documentos que cumplieron los tres criterios. En total fueron 23 documentos.

Fases del estudio

La investigación se llevó a cabo siguiendo las siguientes fases. La primera Fase consistió en la búsqueda de fuentes primarias y secundarias que abordaran el concepto “sistemas de gestión de la calidad”. Luego, en la Fase 2, se realizó el análisis de la información encontrada y se establecieron relaciones cercanas con las concepciones de la socioformación, en cuanto a la construcción del conocimiento desde el pensamiento complejo y la visión propia del

enfoque sobre el concepto. La Fase 3 implicó la selección de ideas de otros enfoques para abordar la construcción del concepto desde la socioformación, mientras que la Fase 4 se ocupó del desarrollo del concepto, utilizando las ideas centrales de la socioformación, siguiendo el desarrollo de los ocho ejes de la cartografía conceptual. Finalmente la última Fase propuso la revisión y mejora del estudio con apoyo de un experto en socioformación.

Resultados

A continuación se describe la sistematización del conocimiento obtenido en la revisión documental y la codificación selectiva (Glaser, 1978) generada a partir de la revisión de la literatura en torno a los problemas del contexto empleando los ocho ejes de la cartografía conceptual.

Noción ¿Cuál es la etimología del concepto sistemas de gestión de la calidad, su desarrollo histórico y la definición actual?

Los sistemas de gestión de la calidad se estructuran a partir de tres términos: “sistema”, “gestión” y “calidad”. El término “sistema” viene del Latín *systema*. Se refiere a un conjunto de reglas o principios sobre una materia racionalmente enlazados entre sí; de igual manera, alude a un conjunto de cosas que relacionadas entre sí ordenadamente contribuyen a determinado objeto (RAE, 2012). El término “gestión” por su parte, viene del Latín *gestio*, -ōnis. Se refiere a hacer diligencias conducentes al logro de un negocio o de un deseo cualquiera (RAE, 2012).

Finalmente, el término “calidad” proviene del latín *qualitas*, -ātis y señala la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo que permiten juzgar su valor; buena calidad, superioridad o excelencia (RAE, 2012).

Los sistemas de gestión de la calidad consisten en una serie de principios organizados para el logro de los fines establecidos en la institución, organización o empresa, considerando algunas características (indicadores) que permitan establecer su pertinencia y excelencia.

En la actualidad, los sistemas de gestión de la calidad son abordados mediante una serie de protocolos que pretenden demostrar con evidencias y mediante acciones estratégicas la idoneidad de un proceso o producto. El propósito de estos sistemas es ayudar a las organizaciones a conocerse mejor a sí mismas y, en consecuencia, mejorar su funcionamiento. Para lograr estas metas, los sistemas de gestión de calidad se fundamentan en una epistemología, metodología y ética.

Desde la socioformación, los sistemas de gestión de la calidad consisten en una serie de indicadores que permiten identificar los niveles de logro en la actuación de las personas frente a problemas del contexto (Mosqueda, 2013). Esto implica la movilización de saberes, la gestión del conocimiento, el abordaje de un problema (socialización) y un proceso de evaluación coherente con las metas establecidas. En consecuencia, la calidad está íntimamente relacionada con el proyecto ético de vida de las personas, las metas de la organización y

los criterios de actuación personal, grupal o de sistema.

Categorización ¿A qué categoría (o clase) mayor pertenece el concepto de sistemas de gestión de la calidad?

Los sistemas de gestión de la calidad se encuentran dentro del ámbito del control total de la calidad, que se entiende como el conjunto de actividades necesarias para el logro de la calidad, considerando los aspectos previos a la producción—como la investigación y el desarrollo del producto y del servicio—pasando por la fabricación e incluso hasta que el producto llega al cliente y es utilizado por él. El “Control Total de la Calidad” significa que todo individuo deberá estudiar, practicar y participar en el control de calidad (Chiavenato, 2004).

Considerando los aportes de Feigenbaum (1991), para garantizar la calidad se debe considerar un proceso de control total entendido como la responsabilidad que tiene cada persona responsable de una parte. Si se modifica de una manera muy ligera la redacción, se obtiene el principio básico del TQC japonés “La responsabilidad de la calidad recae en quienes hacen la parte”, mientras existe una gran diferencia entre la obligación de verificar y la responsabilidad.

De acuerdo con Feigenbaum (1991) al utilizar el Control Total de Calidad se logra una mayor capacidad tecnológica y de ventas, ya que se aseguran las utilidades que benefician a los empleados y, a la vez, se garantiza la confianza

de los clientes, ya que los productos satisfacen sus necesidades.

Para lograr la meta se utiliza el control de calidad con la participación plena de los empleados, poniendo énfasis en la solución de problemas (Feigenbaum, 1991). Esto implica que se establece una empresa cuya salud y carácter corporativo permite un crecimiento sostenido, combinando las energías creativas de todos los empleados y con la meta de alcanzar la mejor calidad. Asimismo, se crea un lugar de trabajo agradable mediante círculos de calidad con participación de todos los miembros para alcanzar mejoras en el control administrativo.

A su vez, el control total de la calidad se ubica dentro de la gestión estratégica, entendida como el conjunto de acciones planeadas, sistematizadas y orientadas hacia la excelencia en el desempeño para garantizar la ejecución y logro de las metas establecidas. El control de la calidad está orientado hacia el cliente consumidor de los bienes o servicios en oferta, dando pie a la aparición del aseguramiento de la calidad como concepto.

Caracterización ¿Cuáles son las características centrales del concepto sistemas de gestión de la calidad?

Los sistemas de gestión de la calidad tienen las siguientes características:

- *Liderazgo*: Proceso que consiste en influir en un grupo para orientarlo hacia el logro de objetivos. El liderazgo, al igual que la motivación, es un tema

del comportamiento organizacional centrado en los rasgos del líder (Coulter & Robbins, 1997). El liderazgo es necesario en todos los tipos de organización humana, ya sea en las empresas o en cada uno de sus departamentos. También es esencial en las funciones de la administración porque el administrador necesita conocer la motivación humana y saber conducir a las personas, esto es, ser líder (Chiavenato, 2006).

- En la socioformación, el liderazgo se constituye como un factor esencial para asegurar la calidad en los procesos de formación integral, ya que se apoya en la gestión del conocimiento y tiene como base el proyecto ético de vida de las personas que comparten una visión y meta (Hernández, Tobón & Vázquez, 2015).
- *Política y estrategia:* El término “estrategia” (derivado del vocablo griego *strategos*, que significa “general”) tiene muchos usos. Entre los principales, se utiliza como el propósito o misión a lograr mediante acciones y recursos necesarios para alcanzarlos. Por ende, la estrategia es el proceso que se traza para lograr las metas, y la política, los lineamientos necesarios que orientan la actuación en las organizaciones.
- *Gestión del personal:* Las personas han dejado de conceptualizarse como simples recursos humanos, organizacionales, y pasaron a ser vistas como seres dotados de

inteligencia, conocimientos habilidades, personalidad, aspiraciones, percepciones. El nuevo espíritu no se basa en la administración de personas, sino en la administración con las personas, quienes serán la riqueza del futuro (Chiavenato, 2000).

- *Gestión de recursos:* La gestión de capital humano y la gestión de recursos humanos tienen como punto convergente el desarrollo de conocimientos y habilidades de los trabajadores. Un factor esencial para el desarrollo de estas capacidades es el proceso de capacitación (Hernández & Martí, 2006).
- *Planificación de la calidad:* La planificación es una parte del proceso que permite lograr la Calidad, desde una visión de logro en torno a unos objetivos y los procesos operativos y recursos necesarios para cumplir con éstos. La planificación nos permite, junto a la fijación de objetivos, analizar el pasado y lo que ocurre en la actualidad y tratar de optimizar los recursos para conseguir los resultados deseados.
- *Satisfacción de los clientes:* este aspecto está estrechamente relacionado con las necesidades y deseos de los clientes, ya que son éstos los que adquieren los servicios u objetos que se ofrecen en la sociedad.

La satisfacción implica a las siguientes tres cuestiones: la existencia de un objetivo que el cliente desea alcanzar; el hecho que la consecución de

este objetivo sólo puede juzgarse tomando como referencia un estándar de comparación; y la certeza que el proceso de evaluación de la satisfacción implica como mínimo la intervención de dos estímulos distintos, un resultado o desempeño y una referencia o estándar de comparación (Moliner, 2001).

Estas características en el concepto de sistemas de gestión de la calidad favorecen al entendimiento y todos ellos son dinámicos, y como tal, van evolucionando y adaptándose a los cambios que se producen en el entorno. Inicialmente, el enfoque era hacia la calidad del producto, después hacia los clientes y, en la actualidad, hacia todos los grupos de interés de la organización (clientes, accionistas, personas de la plantilla, proveedores y sociedad en general).

Diferenciación ¿De cuáles otros conceptos cercanos y que estén en la misma categoría se diferencia el concepto sistemas de gestión de la calidad?

Los sistemas de gestión de la calidad son diferentes a los que se emplean para la gestión del talento humano. Aunque son aspectos asociados en la mejora del funcionamiento de una organización, cada uno posee una serie de particularidades que lo hacen singular. Sin embargo, actualmente ambos términos son utilizados de manera ambigua por personal responsable del área. Ver **(Tabla 4)**.

La principal diferencia entre estos conceptos radica en que los sistemas de gestión de la calidad son una herramienta para mejorar una organización con responsabilidades y objetivos establecidos a través de procesos, mientras que los sistemas de gestión de talento humano tiene un enfoque estratégico dirigido principalmente a hacer competitiva una organización basada en el cumplimiento de perfiles específicos para ejercer los puestos.

Clasificación ¿En qué subclases o tipos se clasifica el concepto sistemas de gestión de la calidad?

Los sistemas de gestión de la calidad (conjunto de normas) pueden clasificarse según el organismo internacional no gubernamental llamado ISO, International Organization for Standardization (Organización Internacional para la Estandarización). Los más comunes son los siguientes:

- *Sistemas de gestión de la calidad empresarial.* Se enfocan en un programa que proporciona todos los fundamentos básicos en que descansa la gestión de la calidad y considera que el éxito de una organización debería ser el resultado de implantar y mantener un sistema de gestión orientado al cliente, a partir de la definición de sistemas y procesos que resulten claramente comprensibles, gestionables, y mejorables.
- *Sistemas de gestión de la calidad educativa.* Están conformados por los lineamientos consensados por

las autoridades y el colegiado, lo cual garantiza la congruencia entre lo que se realiza en las prácticas educativas y lo que se oferta a la sociedad. Esto implica congruencia entre el perfil de egreso y las acciones pedagógicas implementadas en las aulas.

- *Sistemas de gestión de la calidad ambiental.* Estos sistemas se basan en procedimientos y acciones orientados en el cuidado del medio ambiente, tales como la conservación de especies en peligro de extinción, o bien, en la preservación de condiciones climáticas en un entorno en riesgo. Para ello, la gestión de calidad implica ciertas políticas y estrategias determinadas por la autoridad, y los productos o servicios generados deben contribuir con las metas establecidas previamente.

Otros: En la **(Tabla 5)** se presentan los 4 modelos de Calidad más difundidos, junto con los organismos que los gestionan. Centenares de expertos enriquecen estos modelos, año tras año, con sus aportaciones.

- *El Modelo Deming:* Su aportación es el ciclo de mejora PDCA, siglas que representan las palabras inglesas Plan= Planificar; Do= Hacer; Check= Revisar y Adjust= Ajustar. Ver **(Gráfico 5)**.
- *El Modelo Baldrige:* El modelo Malcolm Baldrige lleva el nombre de su creador. El modelo está elaborado en torno a 11 valores que representan su fundamento e integran el conjunto de variables y criterios de calidad:

- Calidad basada en el cliente
- Liderazgo
- Mejora y aprendizaje organizativo
- Participación y desarrollo del personal
- Rapidez en la respuesta
- Calidad en el diseño y en la prevención
- Visión a largo plazo del futuro
- Gestión basada en datos y hechos
- Desarrollo de la asociación entre los implicados
- Responsabilidad social
- Orientación a los resultados

- *El Modelo Europeo de Excelencia EFQM surge* en la Unión Europea ante la necesidad de ofrecer a los clientes, productos y servicios de mayor calidad, como única forma de supervivencia ante la competencia internacional, procedentes sobre todo de Japón y Estados Unidos. En el año 1988 se crea la Fundación Europea para la Gestión de Calidad por 14 organizaciones con el objeto, ya señalado, de impulsar la mejora de la calidad. Cuatro años más tarde, en 1992, se presenta el Modelo Europeo de Gestión de Calidad, más conocido como modelo EFQM de autoevaluación.
- *El Modelo Iberoamericano:* este modelo surge como un documento de referencia para la concesión del Premio Iberoamericano a la Calidad e incluye el Método de Evaluación, la hoja REDER y un Glosario Iberoamericano de términos de Calidad y Excelencia.

Según su forma y ámbito de aplicación, los Sistemas o Modelos de Gestión de la Calidad se pueden aplicar en cualquier empresa con el objetivo de lograr la optimización en ese sector productivo cumpliendo con los requisitos de calidad en sus procesos y de seguridad para el productor y el consumidor.

Vinculación ¿Cómo se vinculan los sistemas de gestión de la calidad con determinadas teorías, procesos sociales-culturales y referentes epistemológicos que estén por fuera de la categoría?

Los sistemas de gestión de la calidad se vinculan con el pensamiento complejo (Hernández, Guerrero & Tobón, 2015). El pensamiento complejo consisten en articular o entretrejer las partes para comprender un sistema en su dinamismo: orden-desorden-reorganización, afrontando con estrategias flexibles los procesos de caos e incertidumbre (Morin, 1999). En el pensamiento complejo se pretende contextualizar y globalizar, así como unir y articular las partes que comprenden los procesos en su tejido (Tobón, González, Nambo, & Antonio, 2015).

Seguir el pensamiento complejo tiene las siguientes implicaciones para los sistemas de gestión de la calidad:

- Considerar los aspectos cruciales del contexto, lo cual permite establecer los procesos necesarios a partir de las necesidades y los retos que se experimentan a nivel micro y macro.

- Considerar la incertidumbre como una variable importante en el diseño, implementación y evaluación de los indicadores de calidad.
- Emplear una serie de estrategias que impliquen el todo en sí mismo, es decir, impactar de forma estratégica.
- Aprender a aprender, es decir, generar una cultura de aprendizaje permanente que favorezca la continua mejora del grupo.

Metodología ¿Cuáles son los elementos metodológicos mínimos que implica el abordaje de los sistemas de gestión de la calidad?

Los sistemas de gestión de la calidad se abordan de acuerdo a las metas que se desean alcanzar, lo cual conlleva el establecimiento de una serie de acciones que procuren la mejora continua de las organizaciones, instituciones o sistemas, mediante indicadores o pasos metodológicos que permitan identificar su impacto en el contexto. Ver **(Tabla 6)**, Elementos metodológicos de los sistemas de gestión de la calidad.

Ejemplificación ¿Cuál podría ser un ejemplo relevante y pertinente de aplicación del concepto sistemas de gestión de la calidad?

Los sistemas de gestión de la calidad se abordan de acuerdo con las Normas ISO (9001, 9004 y 19011) y la adopción de un SGC es una decisión estratégica de las organizaciones y están influenciados por los objetivos particulares, los productos que proporcionan, los procesos que emplean y el tamaño y estructura de la misma.

A continuación se presenta un ejemplo de implementación de un sistema de gestión de la calidad en una Escuela de Nivel Superior, que proporciona servicios académicos y tiene una estructura organizacional de entre 25 y 40 integrantes. Ver **(Tabla 7)**, Ejemplo de sistema de gestión de la calidad.

Discusión

Aunque el término “sistemas de calidad” podría parecer confuso, en esta investigación se puede diferenciar de conceptos similares e identificar diferencias entre sistemas de gestión y el enfoque de calidad; en este sentido, los sistemas de gestión de la calidad, al ser implementados en una organización, son una herramienta para un mejor desempeño de las actividades cotidianas haciendo posible un seguimiento a todas las áreas mediante los procedimientos que se implementa en cada una de ellas. En consecuencia, los resultados son benéficos para los clientes generando útiles y eficientes sistemas de gestión de la calidad para cualquier organización, ya que representan una posibilidad para poder desempeñar mejor sus actividades. En el estudio documental se ilustró la diferencia de estos sistemas de calidad frente a la gestión del talento humano, ya que frecuentemente se confunde el ámbito de acción y cómo estos dos aspectos de la calidad interactúan dentro de una organización (Feigenbaum, 1991).

Desde la socioformación, se busca mejorar las acciones de las personas encargadas de la formación dentro de las instituciones, y con

ello impulsar sistemas de gestión de la calidad educativa, con el propósito de que los estudiantes desarrollen las competencias necesarias para vivir en la sociedad del conocimiento con calidad de vida, convivencia y sustentabilidad ambiental, mediante un proyecto ético de vida, trabajo colaborativo, emprendimiento, gestión del conocimiento y el mejoramiento continuo (Tobón, 2012a, 2012b, 2013a; Hernández, Tobón, González & Guzmán, 2015).

Definitivamente, los sistemas de gestión de calidad son una herramienta que requiere ser adaptada a las necesidades propias de la organización, o bien a partir de los objetivos particulares de cada una de ellas, considerando los recursos humanos, tecnológicos económicos sin dejar de tomar en cuenta la cultura organizacional, encontrando estrategias de motivación en cada caso. Ya que todos los elementos de la organización se encuentran relacionados entre sí, ordenadamente, con actividades planificadas y controladas de acuerdo a funciones y tareas, es necesario definir claramente el papel que cada uno de ellos juega, así como los responsables de dar seguimiento a los procesos, con el propósito de satisfacer las demandas de los usuarios y alcanzar satisfactoriamente los objetivos (Deming, 1989). Por lo tanto, para que un Sistema de Gestión de la Calidad se implemente y consiga permanecer en una organización deberá contar con el compromiso de todas y cada una de sus partes, ya que en el caso de que una de ellas falle se provocará en deterioro en la calidad de los servicios que se ofrecen. De acuerdo con lo analizado, se puede concluir que la gestión de la calidad tiene una

naturaleza compleja porque se da en el marco de continuos procesos de cambio de la información, tiene factores de incertidumbre relacionados e implica procesos multidimensionales debido a la necesidad de ligar y entretrejer los conocimientos (Ishikawa, 1981).

Para gestionar la calidad, es necesario que las personas involucradas implementen el pensamiento complejo en su forma de actuar frente a los problemas que se les presentan, desarrollando habilidades de búsqueda, procesamiento, análisis, creación y aplicación del conocimiento con pertinencia, con flexibilidad y transversalidad, ya que la calidad no es un aspecto que solo impacte en lo cognitivo (Hernández, Guerrero & Tobón, 2015), sino también la dimensión afectiva y relacional que implica todo acto de conocer. De este modo se hace posible gestionar los sistemas de calidad, buscando de forma interrelacionada el bienestar personal, social, de la especie y del ambiente (Morin, 2000). Finalmente, es necesario gestionar y entender los sistemas de calidad buscando favorecer la autorrealización personal, el tejido social, el desarrollo económico equitativo, el desarrollo socio-ambiental sostenible y sustentable a largo plazo y el equilibrio ecológico, en interrelación sistémica. Asimismo, implica tomar conciencia de las intenciones y resultados de las acciones humanas en los diversos sistemas de calidad, humanos y ambientales, prevenir errores, reconocerlos y buscar repararlos con la mayor prontitud posible e integralidad, evitando efectos secundarios.

Referencias

- Academia Española, R. (1972). *Diccionario de la Lengua Española* (Decimonovena Edición ed.): Madrid: Epasa-Calpe S.A
- Acosta, H. P., Tobón, S., & Loya, J. L. (2015). Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior. *Paradigma*, 36(1), 42-55.
- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *Revista interamericana de desarrollo educativo*, 37(116), 561-578.
- Campo, J., Cano, J., Herrera, D., Bascones, J., De Nova, J., Gasco, C., & Bascones, A. (2009). Aplicación de un sistema mixto de Enseñanza Tradicional/Aprendizaje Basado en Problemas en la asignatura de Urgencias en Odontología. *Revista complutense de educación*, 20(1), 135-150.
- Centeno Gil, E. A. (2005). *Metodologías estadísticas en el contexto del ciclo DMAMC de Seis Sigma para la mejora de la calidad en los procesos de servicio* Capítulo 2 Definición operacional de la calidad en los servicios. Universidad de Las Américas, Puebla, México.
- Chiavenato, I., (2000) *Administración de Recursos Humanos*. Ed. McGraw-Hill
- Chiavenato, I., (2004) *Introducción a la teoría de la administración*. Ed. McGraw-Hill
- Chiavenato, I., (2012) *Gestión del Talento Humano*. Ed. McGraw-Hill
- Deming, W. E. (1989). *Calidad, productividad y competitividad. La salida de la crisis*. Madrid: Editorial Díaz de Santos S.A.
- Feigenbaum, A.V. (1991) *Total Quality Control*. Ed: McGraw-Hill.
- Glaser, B. (1978) *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. EUA: Sociology Pr.
- Hernández, J. S. (2013). Formación de docentes para el siglo XXI. *Guía para el desarrollo de competencias docentes*. México: Santillana.
- Hernández, J.S. (2015). *Guía para el desarrollo de competencias en la Educación Media Superior*. México: Santillana.
- Hernández, J.S., & Vizcarra, J.J. (2015). *Didáctica para la formación integral en la sociedad del conocimiento*. México: Horson Ediciones.
- Hernández-Mosqueda, J. S., Guerrero-Rosas, G., & Tobón-Tobón, S. (2015). LOS PROBLEMAS DEL CONTEXTO: BASE FILOSÓFICA Y PEDAGÓGICA DE LA SOCIOFORMACIÓN. *Ra Ximhai*, 11(4), 125-140.
- Hernández, J. S., Tobón, S., & Vázquez, J. M. (2015). Estudio del Liderazgo Socioformativo mediante la Cartografía Conceptual. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(8), 118
- Ishikawa, K. (1981). *¿Qué es el Control Total de la calidad?* Colombia: Editorial Norma.
- Juran, J. M., & Gryna, F. M. (1993). *Manual de control de la calidad*. Madrid: McGraw-Hill., 40,41, 52
- Marimon Viadiu, F. (2002). *La consultoría especializada en ISO 9000 en Cataluña: Calidad del servicio y beneficios* Unpublished Doctoral, Universitat de Girona, Sant Martí de Tous. 34-36
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral, 100, 101
- Moreno Pino, M. R., & Mestre Gómez, U. (2008). *Enseñanza Aprendizaje de la Calidad como Totalidad en la*

- Carrera de Ingeniería Industrial Unpublished Monografía, Centro Universitario Las Tunas, Las Tunas.
- Mosqueda, J. S. H. (2013). Procesos de evaluación de las competencias desde la socioformación. *Ra Ximhai*, 9(4), 11-19.
- Pinto, M., & Gálvez, C. (1996). *Análisis documental de contenido*. Vallehermoso: Síntesis, 62
- Reyes Benítez, S. N. (2010). *Evaluación de la calidad del servicio de la sucursal 6432 del BPA Las Tunas*. Unpublished Tesis de Maestría, Universidad de Camagüey, Camaguey.
- RAE (2012). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua*. España: RAE.
- Rupérez, F. L. (1994). *La gestión de calidad en educación*. Editorial La Muralla, 45
- Tobón, S. (2001). *Aprender a emprender: un enfoque curricular*. Colombia: Funorie.
- Tobón, S. (2002). *Modelo pedagógico basado en competencias*. Medellín: Funorie.
- Tobón, S. (2004). *Cartografía conceptual. Islas Baleares*. España: Ciber educa.
- Tobón, S.; Pimienta, J.H.; Fraile, J.A.G. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- Tobón, S. (2012a). *Los proyectos formativos y la transversalidad del currículo*. México: CIFE.
- Tobón, S. (2012b). *El enfoque socioformativo y las competencias: ejes claves para transformar la educación*. México: CIFE.
- Tobón, S. (2012c). *Cartografía conceptual: estrategia para la formación y evaluación de conceptos y teorías*. México: CIFE.
- Tobón, S. (2013a). *Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento*. México: CIFE.
- Tobón, S. (2013b). *La evaluación de las competencias en la educación básica* (2da. Ed.). México: Santillana.
- Tobón, S. (2014a). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: ECOE.
- Tobón, S. (2014b). *Proyectos formativos: teoría y práctica*. México: Pearson.
- Tobón, S. (2014c). *Currículo y ciclos propedéuticos desde la socioformación. Hacia un sistema educativo flexible y sistémico*. México: Trillas.
- Tobón, S. (2015). *Cartografía conceptual: estrategia para la formación y evaluación de conceptos y teorías*. México: CIFE.
- Tobón, S., González, L., Nambo, J. S., & Antonio, J. M. V. (2015). La Socioformación: Un Estudio Conceptual. *Paradigma*, 36(1), 7-2

Notas

(Endnotes)

⁶⁷ Docente en la Escuela Superior de Turismo del IPN. Licenciada en Administración mpichardo@ipn.mx

⁶⁸ Docente en la Escuela Superior de Turismo del IPN. Licenciada en Turismo anahurtadof@yahoo.com.mx

⁶⁹ Docente en la Escuela Superior de Ingeniería Química e Industrias Extractivas del IPN. Licenciada en Administración j_garcia_monroy@hotmail.com

⁷⁰ Profesor investigador del Centro Universitario CIFE. Maestro en Competencias Docentes. josesilvanohernandez@gmail.com

Tabla 2

Eje de análisis	Pregunta central	Componentes
1. Noción	¿Cuál es la etimología del concepto sistemas de gestión de la calidad, su desarrollo histórico y la definición actual?	<ul style="list-style-type: none"> • Etimología del término o de los términos • Desarrollo histórico del concepto • Definición actual • Clase inmediata: definición y características • Clase que sigue: definición y características
2. Categorización	¿A qué categoría (o clase) mayor pertenece el concepto sistemas de gestión de la calidad?	<ul style="list-style-type: none"> • Características claves del concepto teniendo en cuenta la noción y la categorización
3. Caracterización	¿Cuáles son las características centrales del concepto sistemas de gestión de la calidad?	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción de los conceptos similares y cercanos con los cuales se tiende a confundir el concepto central • Definición de cada establecimiento de los criterios para establecer las subclases
4. Diferenciación	¿De cuáles otros conceptos cercanos y que estén en la misma categoría se diferencia el concepto sistemas de gestión de la calidad?	
5. Clasificación	¿En qué subclases o tipos se clasifica el concepto sistema de gestión de la calidad?	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de los criterios para establecer las subclases
6. Vinculación	¿Cómo se vinculan los sistemas de gestión de la calidad con determinadas teorías, procesos sociales-culturales y referentes epistemológicos que estén por fuera de la categoría?	<ul style="list-style-type: none"> • Se describen uno o varios enfoques o teorías que brinden contribuciones a la comprensión, construcción y aplicación del concepto • Se explican las contribuciones de esos pasos o elementos generales para aplicar el concepto
7. Metodología	¿Cuáles son los elementos metodológicos mínimos que implica el abordaje de los sistemas de gestión de la calidad?	
8. Ejemplificación	¿Cuál podría ser un ejemplo relevante y pertinente de aplicación del concepto sistemas de gestión de la calidad?	<ul style="list-style-type: none"> • Ejemplo concreto que ilustre la aplicación del concepto y aborde los pasos de la metodología

Tabla 2: Ejes de la cartografía conceptual, Tobón (2015)

Tabla 3

Reg.	Tipo de documento	País	Referencia
1.	Artículo	México	Acosta Acosta, H. P., Tobón, S., & Loya, J. L. (2015).
2.	Artículo	España	Campo, J., Cano, J., Herrera, D., Bascones, J., De Nova, J., Gasco, C., & Bascones, A. (2009).
3.	Libro	México	De Chiavenato, I., (2000).
4.	Artículo	España	De Haro, G, (2003)
5.	Libro	México	Feigenbaum, A.V. (1991)
6.	Artículo	EUA	Glaser, B. (1978).
7.	Libro	México	Hernández, J. S. (2013).
8.	Libro	México	Hernández, J.S. (2015).
9.	Libro	México	Hernández, J.S., & Vizcarra, J.J. (2015).
10.	Artículo	México	Hernández, Guerrero & Tobón (2015)
11.	Artículo	España	Hernández, Tobón & Vázquez (2015)
12.	Artículo	Cuba	Hernández S. F., Martí, L.Y.(2006)
13.	Artículo	México	Moliner, C.C., (2001)
14.	Artículo	España	Morin, E. (2000).
15.	Artículo	México	Mosqueda, J. S. H. (2013).
16.	Artículo	España	Pinto, M., & Gálvez, C. (1996).
17.	Diccionario	España	RAE (2012).
18.	Libro	Colombia	Tobón, S. (2001).
19.	Libro	Colombia	Tobón, S. (2002).
20.	Libro	España	Tobón, S. (2004).
21.	Libro	México	Tobón, S.; Pimienta, J.H.; Fraile, J.A.G. (2010).
22.	Libro	México	Tobón, S. (2012 ^a).
23.	Libro	México	Tobón, S. (2012 ^b).

Tabla 3: Documentos revisados sobre socioformación y sistemas de gestión de la calidad.

Tabla 4

Aspecto	Sistemas de gestión de la calidad	Sistemas de gestión del talento humano
Definición	<p>Un Sistema de Gestión de Calidad es una herramienta que le permite a cualquier organización planear, ejecutar y controlar las actividades necesarias para el desarrollo de la misión, a través de la prestación de servicios con altos estándares de calidad, los cuales son medidos a través de los indicadores de satisfacción de los usuarios.</p>	<p>Enfoque estratégico de dirección cuyo objetivo es obtener la máxima creación de valor para la organización a través de un conjunto de acciones dirigidas a disponer en todo momento del nivel de conocimientos, capacidades y habilidades en la obtención de los resultados.</p>
Características	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora la imagen ante clientes y empleados. • Brinda un servicio caracterizado por la cordialidad, la tolerancia y la responsabilidad. • Disminuye la cantidad de tramites • Mejora la utilización de los recursos. • Mejora las interrelaciones internas y externas. • Disminuye las demoras. • Destaca la importancia de una gestión enfocada al cliente. • Contar con manual de procesos y procedimientos. • Potencia los procesos de mejoramiento continuo. • Logra el compromiso de los funcionarios con los objetivos organizacionales. • Valorizar y compromete a los líderes en cada una de las sedes y para cada proceso. • Permite conocer las deficiencias para planear las mejoras. • Aumenta la satisfacción de los usuarios internos y externos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Admisión de personas. • Aplicación de personas. • Compensación de las personas. • Mantenimiento de personas. • Evaluación de personas.

Aspecto	Sistemas de gestión de la calidad	Sistemas de gestión del talento humano
Beneficios para la organización	<ul style="list-style-type: none"> • Se generan mejoras en los procesos: la mejora de procesos, documentación normas, manuales, organización, formación se traduce en que los elementos están mejor organizados, todos saben que tienen que hacer, los inputs de un proceso están enlazados con los outputs del proceso precedente, todo ello conlleva a un aumento de la productividad. • Se mejora la organización interna, al establecerse una comunicación más fluida, con responsabilidades y objetivos de calidad establecidos. • Incremento de la rentabilidad, esto es consecuencia de los puntos anteriores que posibilitan menores costos y también es consecuencia de la mayor confianza que genera en los clientes, como consecuencia de aportar mayor calidad en los productos y servicios. • Mejora la capacidad de respuesta y flexibilidad ante las oportunidades cambiantes del mercado. El reto de las organizaciones es ser capaz de anteponerse a las necesidades del mercado, los mercados están muy fragmentados, al igual que los clientes, innovaciones tecnológicas constantes cambian las estructuras. • Reducir el tiempo de producción y comercialización de productos / servicios, hay que anticiparse a las necesidades de los clientes, la enorme competencia premia a quien se anticipa. • Las empresas tienen que buscar el conocer a los clientes, tener conocimiento importante del mercado y una organización que le permita una respuesta ágil y rápida, a las nuevas necesidades. • Mejora la motivación y el trabajo en equipo, lo que da mayores posibilidades de alcanzar metas y objetivos de calidad propuestos. 	Ser competitivos en el entorno actual y futuro.

Aspecto	Sistemas de gestión de la calidad	Sistemas de gestión del talento humano
Papel del gestor	No existe la figura	Contratar personas que cumplan con las competencias necesarias para ejercer un cargo.
Elementos que lo conforman	Proveedor, procesos y clientes	Personas y organizaciones

Tabla 4: Diferencias entre los sistemas de gestión de la calidad y los de gestión del talento humano.

Fuente. Elaboración propia.

(Chiavenato, Idalberto "Gestión del Talento Humano" 2012)

Tabla 5

Modelo	Fecha de creación	Organismo que lo Gestiona	Web
Deming	1951	JUSE (Japón)	www.juse.or.jp
Malcolm Baldrige	1987	Fundación para el premio de Calidad Malcolm Baldrige (EEUU)	www.baldrige.com
EFQM	1988	European Foundation for Quality Management (Europa)	www.efqm.org
Modelo Iberoamericano	1998	Fundibeq	www.fundibeq.org

Tabla 5: Modelos de Calidad

Tabla 6

Elementos metodológicos	Acciones clave
1. Contextualización	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión del contexto en su multidimensionalidad. • Vinculación del contexto con las metas de desempeño establecidas (Norma ISO 9001) • Acorde con el contexto y el ciclo vital de las personas a quienes está dirigido.
2. Planteamiento de la necesidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Se establece la carencia, dificultad o vacío (situación real o simulada) en el área de conocimiento o ámbito de impacto.
3. Planteamiento del propósito o meta	<ul style="list-style-type: none"> • Se establecen las acciones para suplir esta falta. Pueden ser productos, servicios, personas a través de las cuales se pretende satisfacer las necesidades y alcanzar la situación ideal o deseada.
4. Establecimiento de los saberes necesarios para afrontar el problema	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de los saberes implicados en el problema: saber ser (actitudes y valores), saber convivir (relación con otros), saber hacer (habilidades técnicas y procedimentales) y saber conocer (teorías y conceptos).
5. Contextualización y resolución del problema	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualización del problema mediante el trabajo colaborativo. • Comparación y contrastación de opciones de resolución del problema.
6. Evaluación y mejora continua	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de los saberes mediante la actuación integral con idoneidad, pertinencia y ética. • Valoración del nivel de desempeño demostrado en la resolución del problema, así como de los logros y aspectos a mejorar (metacognición).

Tabla 6: Elementos metodológicos de los sistemas de gestión de la calidad.

Fuente. Elaboración propia

Tabla 7

Elementos metodológicos	Acciones clave
1. Contextualización	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las Fortalezas y Debilidades internas de la Organización, así como las Amenazas y Oportunidades del exterior. • Definir y formular el campo de actividad y los grandes objetivos. Debe reflejar las expectativas de los clientes. • Compromiso de cada uno de los integrantes por un aprendizaje de todos los “debes” de las Normas. Participar en foros, en redes sociales, visitar escuelas que tengan el SGC implementado, etc • Entendimiento y sentido de aplicación sobre todos de los Directivos, que representan y serán los Líderes del Sistema.
2. Planteamiento de la necesidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Erradicar la Apatía del personal • Quitar los Malos Hábitos que impiden la implementación del SGC • Disminuir la Burocracia que afecte al Sistema
3. Planteamiento del propósito o meta	<ul style="list-style-type: none"> • Beneficios de la implementación de un SGC. • Liderazgo • Capacidad de persuasión y negociación • PNL • Trabajo en Equipo • Mejora Continua
4. Establecimiento de los saberes necesarios para afrontar el problema	<ul style="list-style-type: none"> • Saber ser (Comunicación, Motivación, Liderazgo, Integración) • Saber convivir (Trabajo Colaborativo) • Saber hacer (elaboración de mapas, diagramas, manejo de software documental) • Saber conocer (Normas, Mapeo, Control documental, Auditoria, Requisitos Legales y Reglamentarios).
5. Contextualización y resolución del problema	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de un Plan que conteste las preguntas Qué, Quién, Cómo, Cuándo y Con qué para la implementación del SGC. • Identificación de todos los procesos del SGC y sus relaciones • Definición de un cuadro de mando (Líderes del SGC) que ayude a ser mejor, más rápido y más barato • Contextualización del problema mediante el trabajo colaborativo • Comparación y contrastación de opciones (lluvia de ideas, 5 porqués, 5 ´s, etc.) para la resolución del problema

Elementos metodológicos	Acciones clave
6. Evaluación y mejora continua	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de los saberes mediante la actuación integral con idoneidad, pertinencia y ética (Auditoría Piloto) • Valoración del nivel de desempeño (identificación de las acciones correctivas y preventivas) demostrado la resolución del problema, así como los logros y aspectos a mejorar (metacognición). Nos dará claridad del conocimiento actual del personal en relación a la norma y se tendrá una visión de lo que hay por hacer....los diagnósticos suelen ser como una foto del antes y después.

Tabla 7: Ejemplo de sistema de gestión de la calidad

Fuente. Elaboración propia

Gráfico 5

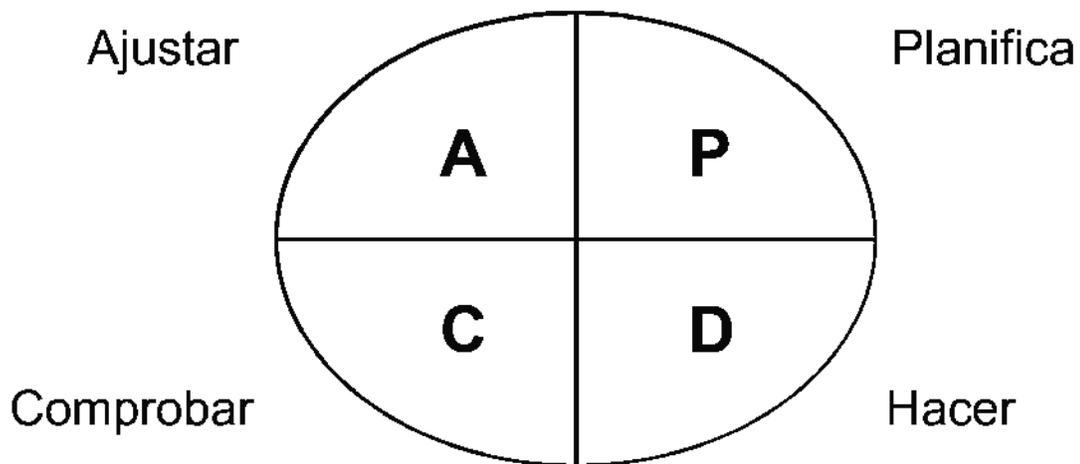


Gráfico 5: El Modelo Deming

Fuente. Elaboración propia

Fecha de recepción: 15-08-2016

Fecha de evaluación: 23-10-2016

Fecha de aceptación: 18-10-2017

El uso de las rúbricas en el desarrollo del razonamiento hipotético-deductivo en estudiantes de medicina en una universidad colombiana⁷¹

Rubrics in the Development of Hypothetical-Deductive Reasoning in Students of Medicine at a Colombian University

Luz Marina Cano⁷²

Marta Osorio⁷³

Sandra Isabel Enciso G.⁷⁴

Gonzalo Bernal⁷⁵

Resumen

Es importante destacar la relevancia de los procesos cognitivos de cada individuo para abordar el aprendizaje, mirando la manera de procesar y organizar la información. En la formación médica, los estudiantes deben analizar un problema, utilizar el conocimiento previo y procesar nueva información para generar una hipótesis, reformular el diagnóstico y elaborar un plan para el paciente; esto se denomina juicio clínico. Las rúbricas son instrumentos de evaluación versátiles que ayudan a reflejar el grado de dominio de un tema (razonamiento clínico) mediante la correlación de los criterios de evaluación. Con los niveles de dominio y aspectos a evaluar se completa el trinomio: enseñanza/aprendizaje/evaluación. La rúbrica tiene atributos sobre otros instrumentos de evaluación, como son la retroalimentación inmediata sobre el proceso de aprendizaje que establece previamente las competencias a evaluar y los estudiantes conocen, y el

hecho que favorece la autorreflexión por parte del estudiante haciéndolo responsable de su propia construcción y alcance de los objetivos. En el desarrollo de este estudio las rúbricas predeterminadas se entregaron al inicio de los cursos de Bioquímica y Medicina Interna; fueron evaluados seis semanas después y mediante una t de stud pareada se encontraron: la mediana para el curso de Bioquímica al inicio del curso fue de 3,91 (IC 95%), finalizando con una mediana de 4,2 (IC95%), un valor $p=0.05$. Con respecto a Medicina Interna la mediana inicial fue de 3,2 (IC 95%) y la mediana final de 4,2 (IC 95%) y un valor $p=$ valor $p=0.00$, encontrando con esto que el uso de las rúbricas permitió mejorar los resultados académicos de los estudiantes. Asimismo, por la forma como están diseñadas, se puede afirmar que se alcanzan las competencias planteadas para los diferentes cursos.

Palabras clave: Rúbrica; enseñanza; aprendizaje; evaluación; razonamiento hipotético-deductivo

Abstract

It is important to highlight the cognitive processes of each individual to approach learning, observing how he/she processes and organizes information. In medical education, students should analyze a problem, use prior knowledge and process new information to generate a hypothesis, reformulate the diagnosis and develop a plan for the patient; this is called clinical judgment. The rubrics are versatile evaluation tools that help to reflect the degree of mastery of a subject (clinical reasoning) through the correlation of the evaluation criteria. The trinomial teaching / learning / evaluation is completed with the levels of mastery and aspects to be evaluated. The rubric has attributes on other evaluation instruments, such as immediate feedback on the learning process since it clearly establishes the competences to be evaluated, which the students know. It also favors self-reflection on the part of the student, making him/her responsible for his/her own construction and the achievement of the objectives. In the development of this study the predetermined headings were delivered at the beginning of the courses of Biochemistry and Internal Medicine; they were evaluated six weeks later and a paired t-test was found. The median for the Biochemistry course at the beginning of the course was 3.91 (95% CI), ending with a median of 4.2 (95% CI) a value of $p = 0.05$. With regard to Internal Medicine, the initial median was 3.2 (95% CI) and the final median was 4.2 (95% CI) and $p = 0.00$. The findings suggest that the use of the rubrics allowed to improve the academic results of the students, and thus helped achieve the competences settled for the courses.

Keywords: Rubrics; Teaching; Learning; Evaluation; Hypothetical-deductive Reasoning

Para citar este artículo:

Cano, L; Osorio, M; Enciso, S y Bernal, G. (2017). El uso de las rúbricas en el desarrollo del razonamiento hipotético-deductivo en estudiantes de medicina en una universidad colombiana. En *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, Año 4, No. 4, noviembre 2017 Pp. 185 - 200

Introducción

El aprendizaje es el resultado de una operación cognitiva constructiva y se logra a través de un conjunto de procesos y habilidades cognitivas que orientan el desarrollo del pensamiento humano. Es importante destacar la relevancia de los procesos cognitivos de cada individuo para abordar el aprendizaje, mirando la manera de procesar y organizar la información. En la actualidad, los estudiantes se encuentran influenciados por la tecnología y por ello, deben, atender, memorizar, razonar y comunicar lo que piensan.

El aprendizaje se basa en la estructuración del conocimiento más que en la memorización pasiva de hechos, pero para que esto ocurra requiere de apoyo mediante actividades que fortalezcan sus capacidades. En la formación médica, los estudiantes deben analizar un problema, utilizar el conocimiento previo y procesar nueva información para generar una

hipótesis, reformular el problema y elaborar un plan para el paciente. Esto se denomina juicio clínico, entendido como “La médula espinal de la práctica médica, en él confluyen los tres saberes: conocer, hacer y saber ser. Es la capacidad de observación, reflexión, inferencia, juicio integral de los problemas clínicos del paciente” (Villarroel, 2014, pág. 29.). Esta competencia de razonamiento clínico se adquiere lo largo de la carrera mediante diversas actividades en los diversos escenarios clínicos.

Portanto, la estructura curricular de los escenarios clínicos debe concordar con los objetivos de aprendizaje propuesto por el proyecto formativo por competencias centrado en el estudiante. En este ambiente los estudiantes establecen sus propias estrategias de aprendizaje que incluyen aprendizaje colaborativo, aprendizaje asociativo y comparativo, aprendizaje por inducción y deducción, aprendizaje bayesiano, aprendizaje analítico y resolución de problemas. En este escenario, los participantes del acto educativo adquieren la capacidad de administrar sus recursos ya que tiene claros sus objetivos, estableciendo el valor real de la tarea.

Por otra parte, los educadores clínicos enfrentan nuevos retos en los escenarios con pacientes hospitalizados debido a sus propias agendas de trabajo, sistemas nacionales de salud y aumento de quejas por parte de estos; este contexto ha variado la infraestructura para la práctica en el pregrado, panorama en que impera la necesidad de más estrategias efectivas y eficientes que garanticen el aprendizaje significativo y eviten los factores que estimulen enfoques superficiales

del aprendizaje clínico. Se ha evidenciado que los estudiantes de Medicina no integran el conocimiento por medio de una clase magistral y cátedras aisladas. Se ha documentado que con el número elevado de estudiantes, la clase magistral no es tan eficaz; solo se acentúa el uso de la memoria (Moreno & Parra, 2013).

Si el fin último del proceso enseñanza-aprendizaje es que el estudiante se convierta en un aprendiz autónomo, autorregulado, habilidoso, independiente y motivado, en el proceso de aprender a tomar decisiones debe solucionar problemas, buscar y analizar la información de diversas fuentes (De Zubiría, 2007), para que logre construir y reconstruir el conocimiento ya sea de manera individual o grupal. Este proceso requiere que no sólo transforme lo que sabe, sino que aprenda a decir lo que sabe, más allá de los saberes declarativos y fragmentados. En la crisis educativa de los últimos 50 años se han dedicado grandes esfuerzos a diseñar modelos que garanticen el aprendizaje para la vida de los estudiantes, con habilidades en la resolución de problemas en un contexto real. En este sentido la carrera de Medicina no se ha quedado atrás; para ello ha diseñado instrumentos de evaluación de competencias y los ha validado con expertos, a fin de que sean utilizados de forma pedagógica. Estos medios didácticos son el portafolio, las rúbricas, el informe triple salto y las evaluaciones de desempeño como la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. De este modo, el trabajo educativo trascenderá los límites del aula, adoptando una visión y una estructura dinámica y bidireccional, fortaleciendo la relación docente-estudiante.

En nuestra sociedad impera un nuevo paradigma educativo, mucho más integral y real; por tanto, esto implica una mente reflexiva. Se trata de transferir no sólo calidad de conocimiento y habilidades, sino actitudes sociales acorde con el proyecto de vida del estudiante. Gimeno-Sacristán (1988) sostiene que el docente media entre el alumno y la cultura, de acuerdo a su propio nivel intelectual. Lo anterior reitera que los significados adquiridos por el educador durante su formación son el resultado de las experiencias continuas sobre orientaciones metodológicas, pautas de evaluación que se vivenciaron en su proceso de formación.

La actividad docente debe plantearse con una perspectiva de generación de espacios óptimos para el conocimiento didáctico e integrador, que trascienda el análisis crítico y teórico para llegar a propuestas concretas y realizables (Gil, 1991). Enseñar no solo implica proporcionar información, sino formación y crecimiento personal. Para tal efecto, es fundamental que el docente conozca bien a sus alumnos, sus preconceptos, qué son capaces de aprender, cuáles son sus limitantes y cuáles son sus canales de aprendizaje; así como evaluar el impulso cognoscitivo y motivación intrínseca.

Para ajustar el proceso de aprendizaje y que las herramientas pedagógicas sean eficaces es necesario que el educador tome en cuenta los preconceptos de los estudiantes (Onrubia, 1993. Coll, C. & Onrubia, J. 2001), así como el conocimiento ya aprendido provocando desafíos, proponiendo retos que promuevan el pensamiento crítico. Cabe aclarar que la

individualidad propia del educando no puede proporcionar didácticas transversales al aula; por tanto, se deben acudir a estrategias pedagógicas dependiendo de los canales de aprendizaje y factores motivacionales de los estudiantes. Por otra parte, el traspaso de la información es un proceso complejo y está determinado por influencias sociales, grado de desarrollo del alumno y dominio del contenido involucrado. Desde esta óptica, el proceso por el cual el docente propicia el espacio de aprendizaje se conoce como transferencia de responsabilidad. El potencial máximo del alumno es evaluable a través de la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978), que posee un límite inferior dado por el nivel de ejecución, cuando el estudiante trabaja de forma independiente, y un límite superior al que el alumno accede con ayuda.

Es importante puntualizar que el apoyo que ofrece el docente a través de la simulación, demostración, participación guiada, retroalimentación, explicación, analogías y diálogo da sentido a la labor docente, como intermediario entre el alumno, el contenido y el problema a solucionar (Tobón, 2005). No existe una única vía para promover el aprendizaje; es necesario que el docente, por medio de un espacio de reflexión y cuestionamiento, decida qué hacer en casos particulares considerando a) Las características, carencias, intereses y conocimiento previo del alumno; b) La actividad a realizar o la situación problema a resolver, c) Los contenidos y materiales de estudio; y d) El objetivo a alcanzar o competencia a desarrollar (Tobón, 2005). Se sostiene que el docente gradúa

la dificultad de las tareas y proporciona al alumno el apoyo necesario para afrontar el significado, esto enmarcado en la interacción educativa y gestión bidireccional docente-alumno.

Coll y Miras (1993) plantean que si se quiere comprender la interacción entre el docente y el alumno, se debe prestar observación a sus intercambios comunicativos, manifestaciones comportamentales y cognición de los mismos. Por otra parte, se plantea que aunque los estudios sobre el pensamiento del profesorado han aumentado, estos encierran más preguntas que respuestas. Los maestros no parecen seguir pautas para planificar su modelo racional, en concordancia con la planeación de currículo. La mayoría de docentes no comienza su guía de trabajo en función de objetivos específicos rígidos, sino en función del contenido a enseñar.

Desde 1990, la educación basada en competencias y el diseño curricular por competencias han sido adaptados en gran parte por proyectos educativos, y así de esta manera el discurso de las competencias ha entrado con fuerza en la educación, especialmente formal superior. Se ha buscado la innovación de los procesos formativos, en concordancia con las demandas actuales de las sociedades emergentes. No obstante, es importante reconocer la carencia de una verdadera reflexión conceptual del término competencia (Díaz-Barriga & Hernández, 2010). Una importante crítica al currículo por competencias es que en muchas ocasiones se sigue adoptando una posición pragmática, reduccionista y técnica, que es la que prevalece en la actualidad y de esta

forma la competencia queda etiquetada como el “saber hacer”, vía que permite la definición de tareas, habilidades y ejecuciones fragmentadas. La competencia implica un proceso complejo de movilización en integración de saberes, pero enmarcada entre facilidades y restricciones establecidas por un dominio temático y contextual específico y poco integrativo. Lo anterior se ve sustentado en la visión de Phillippe Perrenoud (2005), que define la competencia como la capacidad para movilizar varios recursos cognitivos y hacer frente a un tipo de situación de características reales. La competencia no es la simple sumatoria de conocimientos, habilidades y actitudes, aunque los incluya y sean considerados como pilares sólidos del proceso. La competencia se construye, se estructura gracias a la integración para resolver un problema, por tanto se puede decir que es la ejecución de una acción adaptada. En otras palabras, la competencia no se transmite, se estructura, es contextualizada y pertinente en relación a las prácticas establecidas, requiriendo de constantes espacios de reflexión.

Para enseñar competencias y formar maestros por competencias, con la meta de transformar las prácticas en el aula, no es suficiente con elaborar referentes o listas de chequeo e insertarlas al currículo; tampoco la transmisión de conocimientos o automatización de procedimientos. Para estructurar las competencias se requiere la recreación de situaciones didácticas que le permitan al educando enfrentar y confrontar las situaciones problema para así descubrir la solución (Díaz-Barriga & Hernández, 2010).

Para tal efecto, se requiere la interiorización por parte de los estudiantes del “para qué”, para así adquirir la habilidad de movilizar recursos con fundamentación metacognitiva y autorregulada. La formación por competencias tiene como una de sus metas apoyar al educando en el proceso de aprendizaje desde que es novato hasta la experticia, como entrenador en la solución de problemas en contextos reales.

La formación de una nueva actitud requiere de adaptación o mejora de un comportamiento anterior a una mente abierta a cambios, autocuestionable y reflexiva. Requiere reorientar a los estudiantes para que no se llenen de conceptos sólidos, simples y fragmentados. Este proceso se puede llevar a cabo bajo las actividades propuestas por el docente según la velocidad de aprendizaje del grupo o individual. A medida que el estudiante avanza en sus procesos y adquiere madurez intelectual, será capaz de interiorizar por sí mismo las normas sociales, culturales e institucionales. El estudiante en su ejercer se dará cuenta de la importancia de la autorregulación y la normatividad, sin dejar de lado la responsabilidad social.

La docencia referida a las estrategias en cada uno de los saberes requiere de la total claridad de la competencia a ser desarrollada. La fijación de metas y propósitos, el reconocimiento de los procesos psicológicos, la valoración de la ejecución, el control del micro y macroambiente, la modificación de la motivación y la autoconfianza contribuyen a un aprendizaje exitoso (Tobón, 2010; González, 1994).

Por otra parte, es imperativo tener en cuenta que la significancia y funcionalidad del aprendizaje o contenido a aprender deben ser lo suficientemente coherentes, profundos y motivantes. De esta manera, el educando desarrolla análisis en torno al cuándo, dónde, por qué y para qué. González (1994), propone las siguientes dimensiones en la enseñanza de dichas estrategias: a) Enseñar estrategias mediante actividades concretas, para favorecer la interiorización de contenidos y facilitar el aprendizaje, seguido de sensibilizar en la premisa que los procesos requiere de tiempo y dedicación; b) Implementar estrategias que le demuestren al estudiante la importancia del para qué; c) Crear en los estudiantes el conflicto cognitivo; y d) Establecer espacios para la retroalimentación cualitativa y reflexión del proceso de aprendizaje. Investigaciones actuales demuestran que el mayor déficit del estudiante no es la dificultad en el proceso de aprendizaje o sus capacidades, sino la falta de procesamiento de la información, especialmente la de tipo metacognitivo (Campanario, 2000).

Desde la instancia de la socio-formación, las competencias docentes son las que efectivamente se ponen en práctica en la educación cotidiana. La formación, promoción, certificación y mejoría de la docencia son los cuatro pilares de la valoración de las competencias (Tobón, 2010). En el escenario de la formación, la valoración trae como fin esencial brindar retroalimentación pertinente, coherente y asertiva, en relación a su proceso de aprendizaje. Es así como la valoración de las competencias debe permitir la retroalimentación para mejorar la calidad en los procesos didácticos,

posibilitando los diagnósticos tempranos y oportunos, para implementar de manera eficaz planes de mejoramiento con los estudiantes. La estructura cognitiva está basada en estudios hechos por Feuerstein, quien la define como la capacidad propia del organismo para cambiar la estructura de funcionamiento a través de un mediador, cualidad que denomina modificabilidad estructural cognitiva (Feuerstein, et al 1995). El cambio estructural cognitivo es el resultado de la adaptación a las condiciones de vida y refleja las transformaciones al interior de un individuo. Al igual que Ausubel (1960), Feuerstein sostiene que la eficacia del aprendizaje significativo se debe primordialmente a dos escenarios: la intencionalidad y la sustancialidad. De ahí parte que el aprendizaje obtenga un significado de proceso asociado de la información aprendida con la que se va a adquirir (Tobón, 2010).

Por otra parte, el principal objetivo del proceso enseñanza/aprendizaje para el desarrollo de habilidades clínicas depende de la adecuada historia clínica y la capacidad para aplicar el conocimiento biomédico efectivamente. El razonamiento clínico (RC) ha sido estudiado desde varios ángulos y se han tratado de identificar los mecanismos mediante los cuales se desarrolla este proceso cognitivo. Se ha definido RC como la habilidad de resolver un problema de forma crítica en relación a los contenidos declarativos, procedimentales y funcionales, asociado al conocimiento epistémico disciplinar. El RC se ha convertido en la piedra angular de la formación médica gracias al cambio del paradigma educativo y modelos centrados en el estudiante en la formación médica.

De acuerdo a la visión constructivista, el RC requiere de la construcción propia de conocimiento, experiencias situadas relevantes y trabajo en equipo en escenarios activos del aprendizaje. Desde la óptica de la pedagogía cognitiva, la comprensión de los fenómenos en su contexto es compleja, dinámica y de incertidumbre; constituye una herramienta que permite preguntarse por la naturaleza de los propios fenómenos. Por tanto, un instrumento que incorpore estas dos visiones puede dar soporte curricular de orden metacognitivo.

Con respecto a los mecanismos mediante los cuales se desarrolla el RC, se han estudiado dos modelos de procesamiento cognitivo. Uno de ellos es el modelo no analítico o bayesiano, que se apoya en la experiencia clínica, sin análisis previo, y se establece el reconocimiento de patrones. Este tipo de proceso es de carácter automático por similitud de casos conocidos. Esta estructura cognitiva ordena y almacena información clínica relevante y permite generar hipótesis por medio de la exposición de los factores de riesgo de una enfermedad y sus hallazgos clínicos. Esta clase de pensamiento es la más usada por los expertos clínicos y trae consigo los errores cognitivos en los estudiantes por memorización textual de los hechos. Los aprendices no saben cómo los clínicos llegaron a esas decisiones diagnósticas o terapéuticas, ya que el alumno puede que no establezca las probabilidades adecuadas por sobre valoración o infravaloración o una deficiente integración de la fisiopatología. El otro modelo es el analítico o hipotético-deductivo, en el cual se analiza el problema clínico. Tiene dos fases: la generación

de hipótesis y la validación de la misma. En este modelo es necesario hacer uso de los recursos cognitivos que permitan la selección de información y compilación del conocimiento biomédico para tomar una decisión diagnóstica y terapéutica. Es de recalcar que los dos modelos no son excluyentes uno del otro y pueden complementarse en el proceso de aprendizaje del médico en formación (Kassirer, 2010). Los educadores clínicos enfrentan nuevos retos en los escenarios de pacientes hospitalizados, aunado a sus propias agendas y con gestión en los sistemas sanitarios.

Este modelo requiere de una constante toma de decisiones argumentadas sobre la base científica y reflexión crítica de la información disponible. Los educadores de las profesiones en salud enfrentan nuevos retos pedagógicos con la crisis educativa, e impera la incorporación de instrumentos que permitan el aprendizaje transformativo en los estudiantes de manera tal que estos reflexionen constantemente sobre su aprendizaje y construcción del conocimiento por medio de los dilemas desorientadores clínicos o conflictos cognitivos clínicos. Son escenarios en los cuales el estudiante no puede resolver un problema clínico por medio del mero reconocimiento de patrones y que lo invitan a preguntarse por el por qué, así como generar hipótesis que le permitan dar solución al problema en cuestión (Durning, et al 2010).

Por tanto, las rúbricas, que son instrumentos de evaluación versátiles, ayudan a reflejar el grado de dominio de una actividad mediante la correlación de los criterios de evaluación

con los niveles de dominio y aspectos a evaluar completando el trinomio enseñanza/aprendizaje/evaluación. Este tiene atributos sobre otros instrumentos de evaluación como la retroalimentación inmediata sobre el proceso de aprendizaje ya que permite determinar las fortalezas y debilidades de cada estudiante, establece previamente las competencias a evaluar, favorece al autorreflexión por parte del estudiante haciéndolo responsable de su propia construcción y alcance de los objetivos, brinda integración curricular – ya que permite la incorporación de otras asignaturas—y elimina la subjetividad en la evaluación. Es así como las rúbricas son una herramienta que reflejan el grado de dominio de una actividad, permiten relacionar los criterios de evaluación con los niveles de dominio, clarifican los objetivos de aprendizaje, mantienen integrado el currículo y las actividades de una o varias asignaturas, comunican a los estudiantes los resultados esperados y las expectativas—así como los aspectos susceptibles de mejora—, fomentan el desarrollo de la metacognición, autorregulación y aprendizaje colaborativo (Martínez-Figueira et al., 2013). Este instrumento permite la retroalimentación en tiempo real y lleva al estudiante a ser partícipe y responsable de su proceso de aprendizaje.

Las rúbricas pueden ser de dos tipos: holísticas o globales y analíticas. Las primeras, evalúan globalmente el proceso de aprendizaje, sin profundizar en aspectos específicos del saber y toleran algunos errores por parte de los estudiantes. Por el contrario, las rúbricas analíticas son más precisas, evalúan

varios componentes del saber específico, establecen retroalimentación individual y perfil diagnóstico. Las rúbricas complementan el trinomio enseñanza/aprendizaje/valoración, valoran el grado de conocimiento de los estudiantes, favorecen la reflexión, desarrollan la responsabilidad y permiten tomar decisiones pedagógicas de forma oportuna (Correa, 2013).

Materiales y métodos

Esta es una investigación de tipo mixto, descriptivo primario y corte transversal en una Facultad de Medicina con estudiantes de segundo semestre y estudiantes de séptimo semestre, en el segundo periodo académico del año 2016.

Se tomaron los registros de calificación de 150 estudiantes del curso de Bioquímica del período académico 2016-2 correspondientes a segundo semestre académico y 50 estudiantes de la rotación de Medicina Interna correspondientes a séptimo semestre del mismo periodo académico. Estos espacios académicos se han caracterizado por modificar la cátedra tradicional e integrar en el desarrollo de las temáticas “casos clínicos” que permiten evaluar el pensamiento crítico de los estudiantes. De la misma manera, las clases involucran casos clínicos y buscan la resolución de problemas reales, se genera como instrumento de evaluación rúbricas analíticas que se construyeron con verbos de aprendizaje profundo según la taxonomía SOLO (Biggs, 2000). Estos instrumentos de evaluación fueron validados por pares académicos y estandarizados para su aplicación (Peeters, et

al 2010); cada una de las rúbricas fue entregada a los estudiante al inicio del periodo académico, seis semanas antes de la evaluación sumativa general. Ver Tabla 6, registro de estudiantes en Bioquímica y Medicina Interna.

Para comparar los resultados en los dos cursos se hizo una evaluación con rúbrica analítica al inicio del periodo y 6 semanas después se realizó el examen de unidad temática con la misma rúbrica analítica. Utilizando una *t* de stud pareada; la mediana para el curso de Bioquímica al inicio del curso fue de 3,91 (IC 95%), finalizando con una mediana de 4,2 (IC95%), un valor $p=0.05$; con respecto a Medicina Interna la mediana inicial fue de 3,2 (IC 95%) y la mediana final de 4,2 (IC 95%) y un valor $p=$ valor $p=0.00$. No se encontraron diferencias en el rendimiento en las pruebas con respecto al género o edad.

Adicionalmente, se midió la percepción de los estudiantes con respecto al uso de las rúbricas para el desarrollo del razonamiento clínico vía correo electrónico, con un cuestionario con preguntas puntuales de afirmación o negación y preguntas de calificación de 1 a 5, siendo uno (1) la menor calificación y cinco (5) la mayor calificación. Se enviaron 150 encuestas y se obtuvieron 149 respuestas efectivas. Se desestimó una por mal diligenciamiento.

La gráfica número 6 representa a quienes han presentado exámenes: el 98.7% de los estudiantes ha presentado exámenes con rúbrica.

La gráfica número 7 muestra que el uso de las rúbricas promueve la exigencia académica. El 93.3% de los encuestados lo confirman.

La gráfica número 8 muestra que en la construcción del discurso del examen oral orientado a través de la rúbrica promueve procesos de argumentación; el 95.3% lo confirma.

La gráfica número 9 muestra que el 60% de los encuestados considera que la rúbrica le mejora la memoria; el 88% considera que mejora los procesos de argumentación e interpretación y más del 90% consideran que mejora la interconexión conceptual de los contenidos.

La gráfica número 10 muestra que para construir el discurso del examen oral orientado a través de las rúbricas es necesario comprender los conceptos (36,25%), interconectar los conceptos (26.2%), apropiar los conceptos (19.5%), interpretar los conceptos (16.1%) y solo el 3,1% repetir los conceptos.

Discusión

En la actualidad la mayoría de estructuras curriculares de medicina están orientadas desde el año 1970 al aprendizaje basado en problemas, como lo fue en sus inicios en la Universidad de McMaster (Holanda), en la de New Castle (Australia) y en la de Nuevo México (Estados Unidos). En la actualidad el 90% de las instituciones de los Estados Unidos y Canadá tienen currículos clínicos por Aprendizaje

Basado en Problemas (AMEE, 2010). China ha incursionado en la enseñanza de Medicina preventiva con esta metodología (Qing et al., 2016); Brasil en las rotaciones clínicas (Fornaziero, et al 2012). La Universidad de Colorado en el 2015 promueve un instrumento "MIplan" como un instrumento basado en el constructivismo para priorizar las necesidades de aprendizaje de un estudiante en un contexto clínico (Stickrath et al., 2013) y la Universidad Católica de Chile diseño CEACLIN (Biltran et al., 2015) como un instrumento mediante el cual se determinan las estrategias que los estudiantes utilizan para aprender en escenarios clínicos.

El Modelo de Gestión del Aprendizaje (MGA) de la institución objeto de la investigación para la formación de estudiantes de medicina es una estrategia que garantiza procesos metacognitivos, con un alcance transversal, centrado en procesos más no en resultados; además, incorpora instrumentos validados como análisis de casos clínico, informe triple salto, pruebas escritas y evaluación de desempeño (auto-coe-heteroevaluación). Adicionalmente, garantiza el desarrollo de habilidades del pensamiento superior como la argumentación, la toma de decisiones y la solución de problemas en contexto a través rúbricas como las que se elaboraron para los cursos de Biología Celular, Bioquímica, Morfofisiología y Medicina Interna en el inicio de la ronda a pacientes, sustentación de modelos tridimensionales, exámenes orales, evaluación formativa, entrega de turno y el aprendizaje al lado de la cama del paciente (Cano & Teheran, 2016).

Los resultados hallados en la implementación de las rúbricas demuestran un incremento significativo en el aprendizaje de los estudiantes, siendo inicialmente la mediana en el curso de Bioquímica de 3.9 y seis semanas después 4.2.; en el curso de Medicina Interna se observó al inicio una mediana de 3.2 y después de seis semanas pasó a 4.2. Las rúbricas permitieron el desarrollo de la argumentación integrada de los contenidos y se desarrolló el razonamiento clínico hipotético deductivo. Los estudiantes desarrollaron herramientas discursivas que permitieron valorar su progreso a través de la argumentación de los contenidos; este es un proceso más lento que requiere de la aplicación secuencial para seleccionar información relevante del paciente, determinar el problema del paciente, generar hipótesis relevantes, seleccionar el conocimiento biomédico pertinente, contrastar la información obtenida y reformular la hipótesis; de esta forma es posible realizar un diagnóstico sindromático y decidir un plan terapéutico.

Con respecto a la percepción estudiantil, cabe resaltar la receptividad de los estudiantes ante esta actividad y considerar que les permite desarrollar los contenidos de una forma articulada e integrada; además favorece la retención de información a largo plazo. De igual forma, este instrumento ha permitido ser más objetivos en la evaluación, establecer los criterios de evaluación antes de inicio de los cursos, dar retroalimentación oportuna sobre el proceso de aprendizaje y logros obtenidos por el estudiante. Asimismo, ha permitido a la facultad comprender las conexiones existentes

en el desarrollo de una competencia mediante la reflexión crítica. Los educadores en salud pueden utilizar las rúbricas para desarrollar experiencias significativas en el aprendizaje y favorecer la motivación y autorreflexión crítica en el proceso de aprendizaje.

El RC sigue siendo un reto para la enseñanza de la ciencias de la salud por cuanto no existe una comprensión total del proceso cognitivo del mismo. Si bien todo esto parece que agrega complejidad a las actividades académicas, puede ser un resultado para la reorientación de las competencias al interior de un currículo médico. Por ahora una cosa es cierta, no haya aún una receta ideal para promover el RC en los estudiantes de medicina; sin embargo encontramos en las rúbricas una estrategia que permite mostrar a los estudiantes advertir la multidimensionalidad y complejidad de los pacientes y desarrollar habilidades de pensamiento superior ante dilemas desorientadores para tomar decisiones más argumentadas integrando las ciencias básicas con las ciencias clínicas, así como otros aspectos no orgánicos como los aspectos psicosociales de un paciente.

Referencias

- AMEE (2010). AMEE Guide Effective small group learning: AMEE Guide No. 48. *Journal Medical Teacher* 32(9):215-226
- Ausubel. D. P (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*. 51:267-272.
- Biggs J. (2000). Calidad del Aprendizaje Universitario. 1ª edición. Sevilla España: Narcea Editores.
- Biltran, M., Padilla, O., Zuñiga, D., Laiva, I., Calderón, M: & Riquelme, A. (2015). CEACLIN. An instrument suited to identify medical students strategies to learn in pre-clerckships years. *Revista Chilena de Medicina*. Rev. Med.Chi. 143(10):;1295-1305
- Campanario, J. M. (2000). El desarrollo de la metacognición en el aprendizaje de las ciencias: estrategias para el profesor y actividades orientadas al alumno. *Investigación didáctica. Enseñanza de las ciencias*, 18 (3), 369-380.
- Cano L. M. & Tehrean, A. A. (2016). Modelo de Gestión del Aprendizaje en Ciencias Básicas Médicas: Un Corte Transversal. *Revista de Investigación en Educación Médica*. 93-101.
- Coll, C. & Miras, A. (1993). La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (comps.). *Desarrollo Psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza, 43-67.
- Coll, C. & Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumno. España.
- Correa, D. (2013). Las rúbricas, renovación metodológica y cambio cultural en el trinomio enseñanza-aprendizaje-evaluación. *Revista Nodos y Nudos*. Volumen 4 N.º 34. Enero – junio. Pág. 25-36.
- De Zubiría Samper. M. (2007). *Enfoques pedagógicos y didácticas complementarias*. Editorial Magisterio. Bogotá-Colombia.
- Díaz Barriga, F., y Hernández, G. (2010) Estrategias docentes para el aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill.
- Durning, et al. (2010). Neural basis of nonanalytical reasoning expertise during clinical evaluation. *Brain and Behavior*, 5(3): 1-10. EEUU
- Feusesrtein, R., Mayor Sánchez, J., Martínez Beltrán, J.M., Krechewsky, M., Tzuriel, D., & Haywood, H.C. (1995). *¿Es modificable la inteligencia?* Madrid: Bruño
- Fornazeiro, C.; Gordan, P.; Garanhani, M. (2012). Clinical reasoning of medical students in a public University in Brazil. *Revista Brasileira de Educación Médica*. 36(4):463-469.
- Gil-Pérez, D. (1991). ¿Qué han de saber y saber hacer los profesores de ciencias? *Enseñanza de las Ciencias*, 9(1), 69-77
- González, A. (1994). Aprendizaje autorregulado de la lectura. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 351-359. España.
- González, C. P. (2004). Las nuevas ciencias sociales y humanidades: *De la academia a la política*. Madrid.

Editorial Anthropos/Instituto de Investigaciones Sociales.

- Kassirer, J. P. (2010). Teaching clinical reasoning: Cased-based coaching. *Academic Medicine*. 1118-1124
- Martinez-Figueira, E.; Tellado-González, F. & Raposo-Rivas, M. (2013). La rúbrica como instrumento para la autoevaluación: un estudio piloto. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, [S.l.], v. 11, n. 2, p. 373-390.
- Moreno, O. & Parra, M. (2013). Efectividad de la aplicación de nuevas estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Bioquímica en estudiantes repitientes del primer año de Nutrición y Dietética. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*. 2013; 10(1):29-41.
- Onrubia, J. (1993) Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir. En C. Coll (ed.) *El constructivismo en el aula* (pp. 193 y ss.). Barcelona: Graó.
- Peeters, Michael & G Sahloff, Eric & Stone, Gregory. (2010). A Standardized Rubric to Evaluate Student Presentations. *American journal of pharmaceutical education*. 74.
- Perrenoud, P. (2005). Diez nuevas competencias para enseñar. *Educación Siglo XXI, Educatio*, n.º 23 · 2005. 223.
- Qing, W., Huiping, L., Weiguo, P., Shoul, L. & Yiliang, S. (2016). Developing a framework of problem based learning and coaching psychology for medical education: A participatory research. *BMC. Med Ed*. 16:2-14.
- Stickrath, Chad & Aagaard, Eva & Mel Anderson, M. (2013). MiPLAN: A Learner-Centered Model for Bedside Teaching in Today's Academic Medical Centers. *Academic medicine : journal of the Association of American Medical Colleges*. 88. . 10.1097/ACM.0b013e318280d8f7.
- Tobón S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Alexander Acosta. Colombia: ECOE Ediciones.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE Ediciones
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en Competencias: Pensamiento complejo*. Colombia: Alexander Acosta, ECOE Ediciones.
- Villarroel, JS. (2014). Razonamiento Clínico: su déficit actual y la importancia del aprendizaje de un método durante la formación de la competencia clínica del futuro médico. *Revista Científica Ciencia Médica*. *Rev. Cienc. Med*. 17(1):29-36.
- Vygostzky, L. (1978). *Social Development Theory*. MA: Harvard University Press.

Notas

(Endnotes)

⁷¹ Línea de investigación de educación transformativa. El proyecto se desarrolla desde la mirada de la evaluación como posibilitadora de la metacognición. En el programa de Medicina de la Fundación Universitaria Juan N. Corpas este proyecto sobresale porque permite la evaluación por competencias, lo que es pertinente dentro del modelo pedagógico del mismo.

⁷² Cano, Luz Marina. M.D. Fundación Universitaria Juan N Corpas, Bogotá. Magister en Educación. Atlantic International Univesity. PhD. Atlantic International Univesity. Doctorante en pensamiento complejo Multiversidad Mundo real Edgar Morin. Docente Investigadora de la Fundación Universitaria Juan N Corpas.

⁷³ Osorio de Sarmiento M. Doctora en Educación, Universidad de Granada España, Posdoctora en Narrativa y Ciencia Universiadd Santo Tomas & Universidad de Cordoba Argentina. MBA Insituto europeo de Posgrados Madrid Epaña, Licenciada en Ciencias Sociales y filosofía Univeraidad de la Sabana Bogota, Colombia. Decana de la Escuela en Educacion y Ciencias Sociales de Fundación Universitaria Juan N Corpas. Directora del Grupo de Investigación Cibeles, de la FUJNC

⁷⁴ Enciso, G, Sandra Isabel, Licenciada en Quimica de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogota, Colombia. Magíster en Docencia e Investigación Universitaria de la UNED, Candidata a Doctora en Educación y TIC por la Universida Oberta de Cataluña. Coordinadora de la catedra de Biología Celular y Bioquimica de la Fundación Universitaria Juan N Corpas.

⁷⁴ Bernal Gonzalo. M.D. de la Fundación Universitaria Juan N Corpas, Bogotá Colombia. Especialista en Medicina familiar dela FUJNC, Coordinador académico de medicina Interna en la FUJNC.

Tabla 6

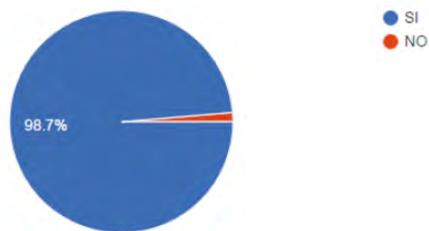
Edad Promedio Estudiantes	Curso	Porcentaje	Genero
17 años	Bioquímica	73	Femenino
22 años	Medicina interna		

Tabla 6: registro de estudiantes en Bioquímica y Medicina Interna

Fuente: proceso de investigación 2016.

Gráfico 6

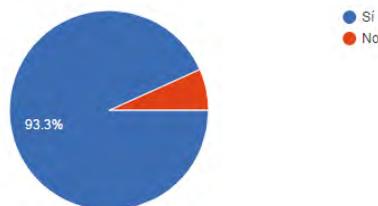
Ha presentado ustedes exámenes orales en dónde se utilizan rúbricas
(149 responses)



Fuente: proceso de investigación 2016.

Gráfico 7

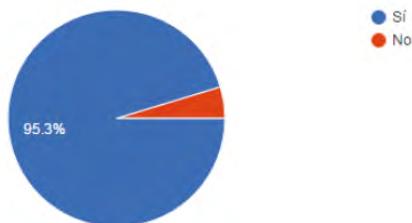
Considera usted que el uso de rúbricas promueven la exigencia académica
(149 responses)



Fuente: proceso de investigación 2016.

Gráfico 8

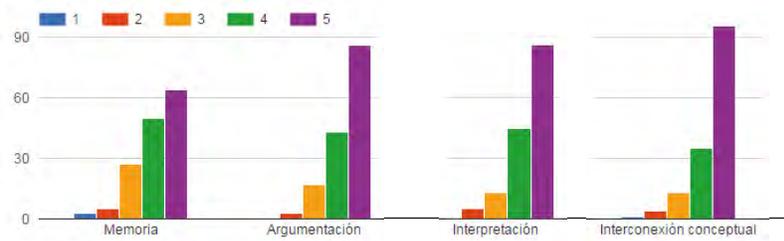
Considera que en la construcción del discurso del examen oral orientado a través de la rúbrica desarrolla procesos de argumentación.
(149 responses)



Fuente: proceso de investigación 2016.

Gráfico 9

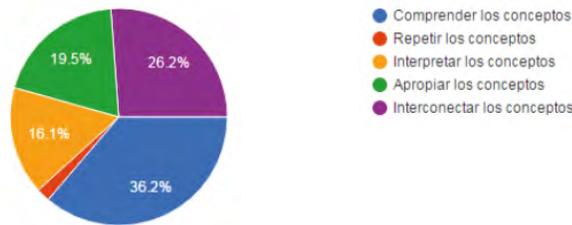
Evalúe de 1 a 5 (Siendo 1 el valor de menor rango y 5 el de mayor) cada una de las siguientes características que se desarrollan en la construcción del discurso orientado por el uso de rúbricas



Fuente: proceso de investigación 2016.

Gráfico 10

Para poder construir el discurso del examen oral orientado a través de las rúbricas considera que es necesario
(149 respuestas)



Fuente: proceso de investigación 2016.

Fecha de recepción: 10-02-2017
 Fecha de evaluación: 14-02-2017
 Fecha de aceptación: 18-10-2017

El vínculo entre principiantes y expertos en el proceso de inmersión en la práctica. Experiencia en un Instituto de Formación Docente en Argentina

The Bond between Novices and Experts in the Immersion Process of Training Experiences at a Teacher-Education Facility in Argentina

Valeria Metzdorff⁷⁶
Gabriela Safranchik⁷⁷

Resumen

El presente trabajo pretende comunicar una experiencia llevada a cabo en un instituto de formación docente de la ciudad de Buenos Aires, Argentina, desde el año 2010, en conjunto con los profesores responsables de los talleres de formación práctica, los profesores de las didácticas especiales y los docentes co-formadores. Las Prácticas y Residencias constituyen un primer contacto con el ejercicio profesional donde los conocimientos de la formación inicial se reorganizan en función de la construcción de un saber práctico, integrando esquemas interpretativos y modos de hacer específicos. Los alumnos empiezan a conocerse en el nuevo rol, a pensarse en el ejercicio concreto y recrear los modelos recibidos. Ello supone salir del trayecto habiendo conjugado saberes personales, técnico-instrumentales, teóricos y metodológicos. Estos primeros pasos dejan marcas e inscripciones de las cuales los formadores somos profesionalmente

responsables. En el instituto superior, la pregunta sobre cómo hacer del contacto con la práctica profesional un espacio con genuino sentido formativo, motivó la implementación de un itinerario graduado de planificación e implementación de microclases, secuencias, unidades didácticas y proyectos integradores, emplazado en un circuito de comunicación fluida que alterna instancias de asesoría-tutoría con espacios de reflexión sobre la práctica.

Palabras clave: Formación Práctica; experiencia; proceso formativo; vínculos

Abstract

The present work discusses an experience at a Teacher-Education facility in the city of Buenos Aires, Argentina, where joint work was done by the Training professor, the specific didactic teachers and the co-trainers. The course Practice and Training implies the prospective

teacher's first contact with the teaching practice, where knowledge from the initial stages in the education program is rearranged in the construction of a practical knowledge, which integrates interpretative schemes and specific ways of doing. Students begin to acknowledge themselves in a new role; they think of themselves in actual practice and recreate the models received. This implies having left the initial path with the capacity to combine personal, instrumental, technical, theoretical and methodological knowledge. Training professors are responsible for the marks and prints these experiences leave behind. In this educational facility, our interest in making contact with professional practice with genuine educational sense motivated the implementation of a gradual itinerary planning and implementation of micro-classes, sequences, and integration projects and didactic units in a context of fluid communication which enabled opportunities for reflection on practice.

Keywords: Practice; Experience; Training process; Bonds

Para citar este artículo:

Metzdorff, V; y Safranchik, G. (2017). El vínculo entre principiantes y expertos en el proceso de inmersión en la práctica. Experiencia en un Instituto de Formación Docente en Argentina. En *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, Año 4, No. 4, noviembre 2017 Pp. 201 - 211

Introducción- Sobre el acompañamiento: ¿qué entendemos por acompañar a los practicantes y residentes en la formación de maestros de nivel primario?

En nuestro país, en el año 2010 se implementó un cambio en la formación del profesorado de educación primaria e inicial que extendió su duración a 4 años e incorporó un eje curricular para la inmersión en la práctica desde el primer año de la carrera, a diferencia de los planes de estudio anteriores que postergaban las prácticas hasta la última etapa de la formación. La implementación de los nuevos planes de estudio para la formación docente configuró, en cada contexto institucional, un nuevo y prometedor escenario de oportunidades para la reflexión y elaboración de propuestas en torno de varios desafíos que persisten en la formación docente, particularmente, en el campo de la formación práctica.

Uno de ellos es la difícil articulación e integración entre teoría y práctica. Se requiere de mecanismos institucionales que acompañen el tránsito de los alumnos por el trayecto de las prácticas con el fin de asegurar una integración de aprendizajes y experiencias, que se traduzca en la capacidad de analizar, diseñar, conducir y evaluar la enseñanza con una disposición crítica, reflexiva y creativa. Buscamos promover un estilo docente que revise sus intervenciones, las deconstruya identificando las representaciones que operan en la enseñanza, las analice críticamente reconociendo los lazos con la propia biografía escolar y encuentre en el campo de las prácticas del profesorado un espacio para el

desarrollo del juicio práctico (Sanjurjo, 2009) y la recreación de la formación general y específica transitada en la carrera.

En este sentido, la relación que se establece en la última etapa del profesorado entre el docente formador y quien se inicia en la práctica docente es efecto de una laboriosa producción, que resulta del encuentro y de la construcción de confianza entre quien pone a disposición su experticia y quien se inicia en la práctica contando con un bagaje de saberes iniciales sumado a su biografía escolar. Triangulando esta relación aparece un actor clave en la configuración de la identidad docente a quien llamamos maestro anfitrión o docente co-formador, quien deja su huella en la experiencia del practicante como representante de un colectivo profesional que desarrolla sus prácticas con cierto manejo experto en contextos impredecibles y de incertidumbre.

Cómo se constituye el sujeto docente y cómo acompañar la trayectoria formativa de los futuros maestros son las preguntas que buscamos mantener abiertas, con el horizonte en la construcción de lo común considerando las infinitas diferencias que nos componen como formadores en el marco de un entramado de estilos y perspectivas. Salvando la heterogeneidad característica de todo cuerpo académico, asumimos los acuerdos construidos como el punto de consenso que nos permite representarnos bajo la categoría de “docente formador” (sin pretender aparentar una unidad compacta) para abordar el tema que nos interesa en este trabajo que trata del “encuentro” con los “recién llegados” al territorio profesional:

encuentro entre los “expertos” y los “novatos” o entre los “residentes” y los “extranjeros”.

Desarrollo- problematizar la práctica. Una experiencia sostenida por tres actores

El recorrido que los estudiantes van transitando toma tantas formas posibles como actores que lo atraviesan. En este sentido las prácticas de aprendizaje se tornan objeto de estudio, trabajo y problematización. En palabras de Sandra Nicastro, y María Beatriz Greco:

En la formación (...) no sólo se transmiten conocimientos o modos de hacer, también se transmiten culturas, tradiciones, novelas, historias, etc. Y el mayor desafío como formadores será aceptar que quienes reciben ese legado, lo “re-tocan”, lo amoldan, lo transforman, en parte para garantizar el pasaje, en parte para garantizar que pueda ser portado por quien lo recibe... (2009, p.47).

Entendemos por problematizar la práctica, y la formación en la práctica, una desnaturalización de lo dado, una alteración de lo conocido para dar lugar a nuevas ideas, un espacio para escuchar, ver, percibir lo sensible de un modo diferente:

Por tanto, el pensamiento que se da entre trayectorias no es de nadie y es de todos, es un hilo conductor que establece el espacio en el cual cada uno de los participantes, se irá apoyando para mirarse a sí mismo, mirar a otros, desplegar acciones, profundizar o transformar las prácticas. Por ello, el

pensamiento es práctica, es acción, desborda la/s teoría/s, puede ser de todos, se habilita en espacios compartidos y en soledad, a la vez.... (Nicastro & Greco 2009, p. 38).

Consideramos tres actores claves en este proceso: el docente en formación, el docente formador (los docentes formadores) y el maestro de grado que recibe al practicante o residente. Los formadores de formadores, al enseñar a enseñar y al acompañar las prácticas pre-profesionales están en contacto directo con el escenario para el cual forman, observando de manera directa las tensiones y dilemas que intervienen a la hora de pensar la docencia como profesión. Las trayectorias de nuestros alumnos aparecen como recorridos subjetivos e institucionales que atraviesan espacios y tiempos compartidos, donde la construcción de la identidad profesional se comprende a medida que pensamos a los futuros maestros en el marco de instituciones con sus propias culturas y legalidades. La actualidad y el futuro guardan una distancia donde opera nuestra intervención facilitando para ellos la experiencia de narrarse: posicionarse en otro lugar, mirarse entre su trayectoria educativa concreta encarnada y subjetiva, y la ideal a la que aspiramos profesores y alumnos uniendo el lazo entre posibilidades reales y las condiciones habilitantes que intentamos generar.

En nuestro dispositivo tutorial, los practicantes y residentes elaboran la propuesta didáctica que van a implementar con el asesoramiento individual del profesor responsable de cada Didáctica Especial, al tiempo que reflexionan sobre sus propias prácticas en forma grupal

con el profesor a cargo del trayecto de prácticas correspondiente. El acompañamiento se realiza en dos niveles, individual y grupal, y desde ambas perspectivas, la Didáctica Especial y la Didáctica General, orientando la propuesta didáctica durante el diseño, la implementación y su revisión posterior⁷⁸.

Nos apoyamos en algunas certezas para asumir las incertidumbres de la tarea con nuestros alumnos. En el espacio de asesoramiento individual, en ese pensar juntos y asumir a dúo los desafíos de generar confianza y seguridad para gestionar una tarea acompañados, es donde el docente en formación y el formador resuelven los desafíos que los hacen semejantes para que sean los "principiantes" quienes escriban su propia trayectoria. Además, en el espacio de la reflexión grupal, las propuestas y experiencias se someten a la reflexión y discusión colectiva, se revisan, se defienden y se insertan en una estrategia general, con propósitos explícitos en función de la realidad institucional en la que se proyecta la intervención.

Se trata de una estrategia tendiente a fortalecer la formación académica y acompañar el proyecto de desarrollo profesional de los futuros maestros. No concebimos el acompañamiento como un proceso que se inicie desde cero, des-historizando a los sujetos involucrados, sino por el contrario, consideramos su trayectoria y la integramos en esta nueva parte del camino por recorrer. Se busca promover un andamiaje que haga un doble movimiento: que mire la situación de frente y desde adentro. El accionar que se deriva de esta estrategia se inscribe en una

organización que la enmarca, la regula y brinda ciertos márgenes de libertad. Se establece un espacio de trabajo con otros, de producción de un determinado saber en el marco de un proceso reflexivo donde se ensaya y prueba en cada paso, donde el acompañamiento se entiende como un espacio (físico y simbólico), donde se busca sostener el proceso de formación y la trayectoria de los involucrados. En palabras de Nicastro y Greco, acompañar trayectorias es

(...) un acto de intervención que permite abrir un espacio de terceridad, en el cual se apela a otro y a otros, a textos, a desconocidos, a la letra escrita por otro, a la propia letra, para poner en cuestión, para reflexionar, para pensar y co-pensar, siempre generando condiciones para que esto ocurra que (...) tienen que ver con la confianza, el saberse pensado por otros y el reconocimiento.

[...] En síntesis, un espacio de intercambio, no necesariamente ligado en todos los casos a la demanda, al pedido de auxilio, sino el ir al encuentro de las buenas prácticas, de las preguntas que ayudan a seguir pensando ... (Nicastro & Greco 2009, p. 117)

En este encuentro, entre docente formador y docente en formación, el docente anfitrión triangula la relación y asume un papel clave, en tanto palabra autorizada acerca de “qué necesitan” los alumnos, en la situación singular en la que se inserta el “recién llegado”. El docente anfitrión se presenta como un modelo de práctico reflexivo en el escenario concreto de la práctica docente. Nos muestra la importancia

del saber práctico. Al respecto Edith Litwin ha sostenido la siguiente afirmación:

Muchos saberes prácticos se relacionan, más que con otra cosa, con las mismas experiencias construidas a lo largo de los años por los docentes a partir de su conocimiento como alumnos o actores del sistema educativo. Las prácticas se fundan en conocimientos y experiencias prácticos y no en conocimientos teóricos, aun cuando reconozcamos su valor para la formación (Litwin 2008, p.32)

El saber práctico de los docentes, como construcción personal y situada en un contexto específico, pone de manifiesto los límites de las teorías didácticas y la especificidad de la práctica docente como ámbito de construcción de la identidad profesional y del saber pedagógico.

Superando el clásico supuesto de que durante el trayecto de las prácticas y residencia los estudiantes “aplican” los principios, métodos y orientaciones didácticas aprendidos previamente, diremos, citando a Basabe (2007) que el propósito de la Didáctica de mejorar las prácticas docentes se encuentra mediado por el juicio práctico de los enseñantes. El docente anfitrión es un modelo de esa elaboración compleja, idiosincrática y bien fundada que llamamos juicio práctico y que se constituye a partir de la propia experiencia, la ideología y una apropiación autónoma y selectiva de las teorías. Tal como afirman De Malet y Monetti (2014), en las prácticas de enseñanza se conjugan también los recortes disciplinarios personales, las teorías y concepciones construidas en la formación,

las historias y limitaciones de cada docente, relacionadas con sus biografías escolares.

En este trabajo pretendemos mostrar cómo las tensiones que se generan en esta relación triangular entre el docente en formación, el docente formador y el docente anfitrión dan cuenta de un proceso vincular en donde se ponen en juego el saber práctico y el saber teórico propio de la reflexión didáctica, tratando de encontrar el sentido de este último en su potencial para problematizar la experiencia y para promover el cambio.

Discusión- los vínculos durante la experiencia de la práctica y la residencia, un juego de espejos

En todos los trayectos de la práctica antecede una instancia de observación en la que los practicantes y residentes se dedican a conocer la institución, el grupo de alumnos y al maestro anfitrión. Durante esta etapa, al tiempo que interactúan con el grupo, intercambian ideas con el docente acerca de los temas a desarrollar durante su práctica. Esta es una etapa de trabajo intensivo en la que el practicante va de la escuela a los turnos de asesoría gestionados mediante una agenda en línea, trayendo ideas y propuestas que trae del docente de grado, y luego retorna a él con reformulaciones e ideas que pensó en la asesoría. Muchas veces las sugerencias del docente anfitrión son flexibles y se aceptan con agrado las ideas del practicante; otras veces, sin embargo, el practicante y el docente anfitrión llegan a un acuerdo cerrado (en favor de la experiencia del segundo) que es muy

difícil de revisar y retocar cuando el practicante acude a la asesoría. Los criterios del maestro de grado tienen prioridad para el practicante, porque el primero es quien conduce el proceso de aprendizaje de un grupo singular de alumnos a los que él conoce.

Por otro lado, los profesores asesores que realizan la tutoría en forma individualizada se encuentran en contacto directo con la realidad de las escuelas y cuentan con saberes didácticos específicos muy potentes para diseñar estrategias de enseñanza para alumnos reales en escuelas reales. Este saber, si bien es valorado por el practicante, tiene que ser, a veces, defendido y negociado con el maestro para plasmarse en la propuesta a implementar.

Al proceso de negociación de la propuesta didáctica sigue el de la implementación. Los practicantes y residentes durante la puesta en práctica de sus clases enfrentan múltiples desafíos que suelen resolverse a la manera del maestro anfitrión, ya sea por imitación del practicante o por directa intervención del maestro cuando éste lo considera necesario. El resultado muestra el impacto esperado debido al reconocimiento de los alumnos de ciertas pautas de trabajo, fórmulas verbales, estilos de conducción, etc. Sin embargo, no podemos decir nada acerca de la bondad de ese resultado en términos de la buena enseñanza⁷⁹.

En definitiva, la experiencia parece tener un efecto adaptativo muy fuerte en la forma en que los practicantes y residentes resuelven los desafíos de la práctica. Cuando hablamos de

formación docente nos referimos a la dinámica de un desarrollo personal orientado a la práctica profesional (Ferry, 2008). Esto implica

(...) conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse, de la concepción del rol, la imagen del rol que uno va a desempeñar, etc. Esta dinámica de formación, esta dinámica de la búsqueda de la mejor forma es un desarrollo de la persona que va a estar orientado según los objetivos que uno busca y de acuerdo con su posición (Ferry 2008, p. 54)

La formación no es resultado del trabajo de un escultor que “modela” su obra pero tampoco es posible que los individuos se formen por sus propios medios. En palabras de Gilles Ferry (2008, p.54) “uno se forma a sí mismo pero sólo por mediación”. La formación implica una tarea sobre sí mismo, con otros. Y para que pueda hacerse un trabajo sobre uno mismo, es necesaria la reflexión. El autor desiste de la idea tan extendida de que “se aprende haciendo”. Sólo la reflexión puede llevar al sujeto a desarrollarse como persona y como profesional. Esta reflexión requiere de tiempo, lugar y toma de distancia con la realidad. Es necesario recurrir a la representación que implica volver a presentar la realidad, pero no en el terreno de la acción sino en el espacio de la formación. Es en este lugar en el que resulta clave el papel del docente formador como mediador en el proceso de representación.

Varios autores han acuñado el término de práctica reflexiva. Phillippe Perrenoud (2004)

la define como una “postura permanente” que aparece descrita en distintos momentos de la historia de la educación, a través de la cual la figura del enseñante se homologa a la de “un artesano, un investigador, un aventurero” que se aleja de los caminos convencionales pero no se pierde gracias a la poderosa reflexión acerca de su hacer y de la que que aprende gracias a la experiencia (Ferry 2008, p.78).

Hablar de formación docente implica entonces superar el nivel de la práctica y del conocimiento técnico para trabajar en el nivel de la praxis. Es a través de esta mediación que se supera la mera transmisión o imitación de modelos del saber hacer:

(...) el recorrido del formador va a consistir en ir más allá, en elaborar una problemática entendiendo por ella un conjunto de preguntas que abren puertas diferentes y que obliga de manera permanente a inventar nuevas soluciones para nuevas situaciones en las que uno está inmerso” (Ferry 2008, p.79)

En este sentido, reconociendo la importancia de trabajar sobre ciertas certezas que ofrece el saber práctico, proponemos una disposición crítica que inaugure buenas preguntas sobre la práctica. A diferencia de la vinculación inmediata y a veces urgida por el trabajo compartido en el aula escolar, el vínculo con el (los) docente (docentes) formador (formadores) debe ser instituido, debe ser explicitado, estableciendo determinado encuadre, propio de una relación entre personas “responsables” con un interés común, a fin de generar la confianza necesaria

para que el vínculo sea, abriendo así la posibilidad de interrogar a la práctica desde otras perspectivas.

Consideramos que la conformación del dispositivo que estamos implementando, al insertar al estudiante en un equipo de formadores, reemplaza un modelo individual y personalista (aprendiz-maestro) por un modelo que provisoriamente podemos caracterizar como “triangulador y colegiado”, en donde la misma diversidad de puntos de vista que existe entre los profesores formadores, en el grupo de reflexión entre pares y en la relación con el docente co-formador contribuye a la toma de una postura propia pero provisoria en el marco de una disposición problematizadora que se incorpore a la identidad profesional en pleno proceso de constitución.

Conclusión- oportunidades y desafíos

Una de nuestras ideas fuerza es la del trabajo en equipo que se despliega a partir de la implementación de un dispositivo que posiciona al alumno como parte de un grupo de profesionales que busca una propuesta específica para cada situación de clase particular que se presenta. En esta meta orientadora de problematizar la enseñanza a partir de una disposición reflexiva, nos alejamos de la opción de acudir a un recetario de soluciones con planificaciones armadas y listas para su ejecución. Buscamos reproducir el modelo de una comunidad de investigación que trabaja en equipo, comparte miradas, dudas, preguntas y también certezas. Esto implica incorporar de manera explícita los

saberes del maestro anfitrión, reconociendo que las huellas del vínculo entre éste y el practicante son muy fértiles en la constitución del futuro docente como profesional y como miembro de un colectivo con perspectivas, lenguajes y problemas compartidos. Asimismo, sostenemos que el resultado de ese vínculo no es la imitación, sino la construcción de un juicio práctico propio como producto de la experiencia personal y la biografía escolar, proceso reflexivo y mediado en el que los docentes formadores estamos comprometidos.

Lejos de entender las planificaciones de los futuros docentes como un mecanismo de control de la tarea, concebimos a estas tradicionales prácticas de escritura como una anticipación donde se entrelazan saberes y acciones a través de narraciones que habilitan producciones reflexivas, interpretativas y transformadoras de conocimientos, impresiones y representaciones sobre la tarea de enseñanza. De esta forma, se facilita la construcción de una memoria docente gestada por los propios protagonistas, compartida y transmisible (De Brito, 2010).

En tanto instituto de formación, hemos detectado la oportunidad de articular esfuerzos con las escuelas que reciben a los practicantes con el fin de dejar una huella de estas experiencias de intercambio formando no sólo a nuestros alumnos sino también reactualizando y problematizando la intervención y tarea del maestro anfitrión. Porque cada nueva oportunidad se transforma en un desafío, apostamos a que se multipliquen las instancias sistemáticas de reflexión sobre las prácticas docentes en las escuelas. Para

ello, estamos trabajando en el diseño de un módulo de capacitación para docentes co-formadores que se aleja del modelo tradicional de mera transmisión de conocimientos para constituirse como instancia de construcción colectiva de saberes sobre la práctica docente. En este marco, sin desconocer la centralidad de la Didáctica, buscamos ampliar la mirada incorporando además variados campos de conocimiento a través del cruce de miradas, teorías y principios de la práctica para enriquecer nuestro dispositivo de formación.

Intentamos cerrar un círculo donde nos interrogamos, redefinimos nuestra mirada y acompañamos la formación de nuestros alumnos al mismo tiempo que invitamos a los docentes a repensar su tarea de aula.

Referencias

- Basave, L. (2007). Acerca de los usos de la teoría didáctica. En Camilloni, A., Cols, E., Basave, L. & Feeney, S. *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- De Brito, A. (2010). *Lectura, escritura y educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- De Malet, A.M. & Monetti, E. (2014). *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*. Buenos Aires: Noveduc. Colección Universidad.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M., *La investigación en la enseñanza I*. Madrid-Barcelona: Paidós-M.E.C.
- Ferry, G. (2008). *Pedagogía de la Formación*. Colección Formación de Formadores, Serie Los Documentos, N° 6. Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Nicastro, S. & Greco, M.B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Ed. Graó.
- Sanjurjo (coord.) (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Notas

(Endnotes)

⁷⁶ Prof. Titular de Proyectos V (Residencia en la educación primaria). ISFD María Auxiliadora (Almagro) – CABA Argentina. Profesora de Enseñanza Primaria (ENS N°1 Buenos Aires), Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), Diplomada en Constructivismo y Educación (FLACSO) y Magíster en Política y Gestión de la Educación (UNLU). Se desempeña como Profesora de Residencia en el ISFD María Auxiliadora, Profesora de la Maestría en Didáctica y Currículum - Instituto de Currículum y Evaluación (UNLZ); Acreditación de Posgrado de la CONEAU. vmetzdorff@gmail.com

⁷⁷ Prof. Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales. ISFD María Auxiliadora (Almagro) – CABA Argentina. Profesora de Enseñanza Primaria, Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UBA), Diplomada en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO). Se desempeña como Profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Profesorado de Educación Primaria del Instituto María Auxiliadora (ISFD) y Directora de Nivel Primario en un instituto educativo de la ciudad de Buenos Aires. gjsafran@gmail.com⁷⁷ Osorio de Sarmiento M. Doctora en Educación, Universidad de Granada España, Posdoctora en Narrativa y Ciencia Universiadd Santo Tomas & Universidad de Cordoba Argentina. MBA Insituto europeo de Posgrados Madrid Epaña, Licenciada en Ciencias Sociales y filosofía Univeraidad de la Sabana Bogota, Colombia. Decana de la Escuela en Educacion y Ciencias Sociales de Fundación Universitaria Juan N Corpas. Directora del Grupo de Investigación Cibeles, de la FUJNC

⁷⁸ La implementación de este doble acompañamiento se operativizó a través de dos espacios curriculares, uno flexible y uno fijo, ambos en el instituto formador y en el turno vespertino, a lo que se agrega el espacio de desempeño que tiene lugar en las escuelas asociadas en el turno de la mañana o de la tarde. El espacio

flexible es de la tutoría con el profesor de la Didáctica Específica, en el que se trabaja en forma individualizada con cada propuesta de práctica bajo la modalidad de aprendiz y experto. Para hacerlo posible, los practicantes se inscriben en uno de los horarios disponibles del profesor usando una agenda en línea (documento compartido por todos los profesores del campo de la formación en la práctica profesional y los alumnos). El instituto ha asignado horas cátedra adicionales a los profesores de las didácticas específicas que se añaden a las que corresponden al dictado de sus asignaturas. En esas horas los profesores tutores permanecen en salas o aulas del instituto para recibir individualmente a practicantes y residentes. El espacio fijo es el taller de proyectos de prácticas que tiene lugar en forma semanal (tres horas cátedra) para todo el grupo de practicantes a cargo del docente responsable de ese trayecto que varía según se trate del taller de Proyectos de segundo, tercero o cuarto año. A su vez, los profesores responsables de cada trayecto de prácticas cuentan con dedicación horaria semanal para observar a los practicantes y residentes en las escuelas asociadas en las que se desempeñan los practicantes. Asimismo, los profesores tutores y los responsables de los trayectos de prácticas compartimos una planilla en línea en la que volcamos comentarios evaluativos del proceso de cada uno de los practicantes y tenemos reuniones cuatrimestrales para la evaluación y readecuación continua de la marcha del dispositivo.

⁷⁹Gary Fenstermacher (1989) en un texto ya incorporado a la biblioteca básica de gran parte de los pedagogos y especialistas en Didáctica que hoy forman a los futuros maestros, establecía una clara distinción entre la buena enseñanza y la enseñanza con éxito.

Fecha de recepción: 25-04-2016

Fecha de evaluación: 09-05-2016

Fecha de aceptación: 02-10-2017

Alteridad, el camino a la reconciliación

Alterity, the Road To Reconciliation

Adriana Maria Peláez Pinzón⁸⁰

Lesly Stella Peláez Pinzón⁸¹

Resumen

Este artículo presenta los principales resultados del proceso investigativo titulado *ALTERIDAD: Elemento indispensable para el encuentro de la reconciliación desde la escuela (El caso de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central)*. Este estudio cuali-cuantitativo adoptó el paradigma naturalista para relacionar las vivencias de los estudiantes con las tesis de los teóricos Johan Galtung, Hannah Arendt, Emmanuel Levinas y otros. Las diversas percepciones de los jóvenes fueron agrupadas en capítulos los cuales giran en torno a los conceptos de los conflictos escolares, la reconciliación y la alteridad. Finalmente, tales capítulos permitieron concluir de manera particular, y posteriormente de manera general, una clara relación entre alteridad y reconciliación, afirmando que los aspectos relacionados hacia el entendimiento del yo intervienen en los aspectos del entendimiento del otro, y por tanto, ayudan a comprender las relaciones de convivencia después de un conflicto.

Palabras clave: alteridad; reconciliación; conflicto escolar; reconciliación política

Abstract

This article presents the main results of the investigative process entitled *ALTERITY: the essential element for reaching reconciliation from schools (The case of the Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central)*. This qualitative and quantitative study adopted the naturalist paradigm in order to relate the experiences of students with the theoretical thesis of Johan Galtung, Hannah Arendt, Emmanuel Levinas and others. The different perceptions of young people were grouped into chapters which revolve around the concepts of school conflicts, reconciliation and otherness. Finally, these chapters have allowed us to identify—in a particular way first and at more general scale later—a clear relationship between otherness and reconciliation, which asserts that issues related to the understanding of the self are involved in aspects of understanding the other,

and therefore help to understand the relations of coexistence after a conflict.

Keywords: Alterity; Reconciliation; School conflict; Political reconciliation

Para citar este artículo:

Pelaez, A; y Pelaez, L. (2017). Alteridad, el camino a la reconciliación. En *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, Año 4, No. 4, noviembre 2017 Pp. 213 - 226

Introducción

Actualmente, el país se encuentra en un proceso de paz que puede poner fin a un conflicto interno que lleva más de sesenta años. Aunque el proceso aterrice en buenos términos, las secuelas históricas del conflicto difícilmente podrán ser atenuadas si la sanción de los acuerdos no se acompaña con políticas educativas y de acompañamiento psicosocial. Por tanto, es necesario preparar a las futuras generaciones para que tomen parte en la construcción y consolidación de la nueva configuración social, política e institucional del país. En nuestra posición, una de las principales apuestas de esta nueva configuración radica en el fortalecimiento de la alteridad y en la promoción de valores que soporten el desarrollo de habilidades sociales en los jóvenes para lograr la tan anhelada reconciliación social en el marco del posconflicto.

En los últimos años se ha evidenciado un interés en la ejecución de proyectos que aborden la solución de conflictos escolares, la construcción de convivencia, la reconciliación y la paz, desde distintas iniciativas humanitarias e institucionales. En particular, la Ley colombiana establece obligaciones institucionales en la generación de metodologías educativas, que permitan la promoción de la reconciliación social. Para tal efecto, la Ley 1620 de 2013 establece protocolos de resolución de conflictos, por medio de la estrategia denominada, *La Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar*. Sin embargo, en estos proyectos se le resta importancia al reconocimiento del otro como agente generador de ejercicios de reconciliación.

Dada la estrecha relación entre los procesos de reconciliación y el ejercicio efectivo de la democracia, consideramos que los estudiantes son agentes claves en la construcción territorial de paz mediante el fortalecimiento de los ejercicios de alteridad (Beristain, 2005, p.151). El objetivo de este artículo es introducir un análisis con relación al papel de la alteridad en la generación de prácticas de reconciliación en la resolución del conflicto escolar. Para tal fin, este artículo constará de las siguientes partes como unidades de análisis: escuela y conflicto, ¿La escuela, recinto de reconciliación? y la reconciliación desde la alteridad.

Vislumbrando el camino desde la alteridad

La resolución de los conflictos en la escuela siempre será una realidad latente. Sin embargo, el fortalecimiento de estos procesos

de encuentro y reconciliación no ha sido una prioridad al interior de las escuelas. De ahí la importancia de generar análisis que tengan como base la reconciliación escolar basada en el reconocimiento del otro. Para lograr este objetivo, nuestro trabajo se centró en el uso de la categoría alteridad para ordenar los encuentros y reconocimientos con el otro, es decir, entre agredido y agresor. Consideramos que el encuentro y reconocimiento con el otro contribuye notablemente al fortalecimiento de la reconciliación en la escuela.

Ahora bien, la siguiente tarea es formular un interrogante que guíe tanto el uso de conceptos y categorías como nuestro trabajo empírico. Por tanto, ¿Cómo pueden las percepciones o rasgos de alteridad en los ejercicios de resolución de conflictos en el ITC reforzar la reconciliación escolar? Para responder dicho interrogante, realizamos un extenso trabajo de campo durante los años 2014 y 2015 con estudiantes de sexto grado de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central. Las conclusiones finales de esta investigación se construyeron a partir del análisis de la información recogida en las encuestas, entrevistas y diarios de campo, por medio de categorías conceptuales que fuimos enunciando y desarrollando a través de la investigación.

Escogimos la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central (ITC en adelante), Bogotá-Colombia, como lugar privilegiado de investigación. A lo largo de su historia, el ITC se ha destacado como referente institucional de la calidad educativa en la ciudad de Bogotá. Su población estudiantil mixta se distribuye

en diversos estratos socioeconómicos y distintas localidades de la ciudad, por lo que una muestra representativa de este Instituto podría considerarse (por supuesto, guardando sus debidas proporciones) como una muestra representativa de las dinámicas del conflicto escolar en Bogotá. Además de estas características, una de las investigadoras labora en dicha institución, por lo que el trabajo de campo pudo ser más próximo a ser realizado.

Como institución fundada desde 1904 y ubicada en el centro de la ciudad, el ITC es una de las instituciones educativas de carácter religioso más reconocidas en Bogotá. Es dirigida por la comunidad de los hermanos de La Salle. El ITC imparte programas de bachillerato técnico industrial para preparar a sus estudiantes en un oficio de esta rama económica, siendo el bachillerato uno de los programas con que cuenta la Escuela tecnológica en su carácter de institución pública de educación superior.

Para cumplir con nuestros objetivos investigativos, se escogió al grado sexto como muestra primordial. Se contó con la participación de 240 estudiantes entre los 9 y los 12 años, centrando nuestra mirada en las relaciones estudiante-estudiante, en especial, en el desarrollo de los conflictos y en las experiencias resolutivas que de allí se emanan.

Estas experiencias fueron recogidas por medio de entrevistas, encuestas y observaciones directas. Nos basamos en una investigación de tipo analítico inductivo, con el enfoque cuali-cuantitativo bajo el paradigma de la *Observación*

Naturalista. La razón por la que se escoge este enfoque se explica en que su metodología permite captar información muy cercana a la cotidianidad de los estudiantes dentro de sus espacios de socialización y relación entre pares. Este paradigma nos permite relacionar el todo con las partes, es decir, las manifestaciones individuales y las concepciones grupales de alteridad, cristalizando un conocimiento ideográfico⁸² (Guba en Gimeno et al., 1983, p.149).

Debido a ello, al observar las partes en que se divide la realidad estudiada de los conflictos escolares, encontrábamos cómo se interrelacionan la reconciliación y la alteridad. Asimismo, para enlazar los rasgos de alteridad con las prácticas de resolución de conflictos entre los estudiantes de grado sexto del ITC, se hizo énfasis en la identificación de toda intervención entre pares que tuvieran por fin la resolución y la reconciliación.

Para que este análisis se acercara más a la realidad, consideramos conveniente tomar en cuenta los denominados *contrastos de credibilidad*⁸³ enunciados por Guba (1983) como parámetros de verosimilitud (p.148). Se crearon instrumentos que permitieron la verificación de los datos obtenidos en las fuentes de información, mediante matrices que habilitaron el cruce de información. Con relación al procedimiento de investigación, se establecieron tres etapas de estudio: revisión bibliográfica para la elaboración de instrumentos y recolección de datos, triangulación de fuentes, y – como tercera etapa—ejercicios reflexivos con respecto a la organización de información recopilada con base en las categorías emergentes.

De manera paralela, en el plano metodológico se trabajó desde tres frentes, los cuales se organizaron de manera jerárquica según las necesidades analíticas de la investigación. En primer lugar, se ahondó en el reconocimiento de las dinámicas del conflicto escolar, en sus actores y en las características de su intervención. Luego se clasificaron las formas en las que se presenta la reconciliación en la resolución del conflicto escolar para establecer su caracterización en el marco de las regulaciones institucionales y la cotidianidad entre pares en el ITC. Por último, se relacionaron los elementos de la reconciliación política con las percepciones y los rasgos de alteridad presentes en los discursos y prácticas de los estudiantes, para así establecer cuáles de estos discursos y cuáles de estas prácticas podrían fortalecer los procesos de reconciliación en la resolución de los conflictos escolares.

Con respecto a los referentes conceptuales, se establecieron tres categorías a saber: *conflicto escolar, reconciliación y alteridad*. La aplicabilidad de estas categorías está relacionada con su vigencia dentro de los contextos escolares. En consecuencia, la categoría de *conflicto escolar* se contempló desde las teorías de Johan Galtung⁸⁴ (1998) (2003), Juan Carlos Torrego⁸⁵ (2003) (2004) y Christopher Moore⁸⁶ (1986). No obstante, al ahondar en esta categoría nos topamos con la propuesta de Juan Carlos Torrego cuyas investigaciones sobre el conflicto contienen aportes para el campo educativo, permitiendo entender la necesidad del análisis de los conflictos en la escuela.

En cuanto a la categoría *de reconciliación*, se recurrió en un principio casi que exclusivamente a las propuestas de la reconocida filósofa judío-alemana Hannah Arendt. No obstante, en el transcurso de la investigación también nos percatamos de la existencia de otras teorías relevantes sobre *reconciliación* presente en los trabajos de Johan Galtung y Carlos Beristain. Por último, se trabajó con la categoría de *alteridad* desarrollada en los trabajos del filósofo judío lituano-francés Emmanuel Lévinas. Para atender a la aplicación de esta categoría al contexto escolar, nos remitimos al trabajo del teórico Freddy González Silva, cuya conceptualización permitió poner en práctica múltiples aspectos de la teoría de Emmanuel Lévinas.

Cada capítulo del trabajo investigativo se tituló con base en las etapas de la investigación en conexión con las categorías teóricas ya mencionadas. Cada una de las categorías constituyeron una unidad temática, a saber: “Escuela y conflicto”, “¿La escuela, recinto de reconciliación?” y “La reconciliación desde la alteridad”. Este apartado presentará un resumen de los hallazgos exployados a lo largo de cada capítulo de esta investigación.

Escuela y conflicto

Este primer capítulo se destinó al análisis de las dinámicas y características del conflicto escolar en el ITC así como sus intervenciones, teniendo como parámetro que un conflicto “es un hecho natural, estructural y permanente en el ser humano” (Galtung, 2003, p.11). Esto permitió evidenciar que las lógicas de poder

de la institución escapan a la realidad de las relaciones cotidianas experimentadas por sus estudiantes. Se comprobó la brecha entre las dinámicas institucionales y los estudiantes en torno a las posibles razones del conflicto escolar. Estas diferencias se expresaron en las concepciones sobre el origen del conflicto, sobre los actores relevantes que participan en él y sobre qué tipo de intervenciones podrían ser más exitosas que otras a la hora de resolverlos. También nos percatamos que los estudiantes gozan de poca participación en las políticas de recopilación oficial de los registros del conflicto en el ITC.

Pues bien, ¿en qué aspectos se expresa esta brecha entre el ITC y los estudiantes? En primer lugar, las causas que generan conflictos al interior de la institución desde la percepción de los estudiantes tienen que ver primordialmente con el manejo inadecuado de la información o su deficiencia (chismes) y la reiteración de conductas que buscan negar al otro (Moore, 1995, p.63). Sin embargo, el manejo inadecuado de la información es totalmente irrelevante para algunas directivas del ITC, debido a que las políticas disciplinarias del Instituto priorizan los intereses académicos sobre las dificultades surgidas a través de las relaciones interpersonales de los estudiantes. Para el ITC, las razones principales del origen del conflicto se identifican con el grado de frecuencia de aquellos comportamientos que contradicen los aspectos “normalizados” de la cotidianidad estudiantil. Sumado a lo anterior, para los estudiantes el conflicto se inicia cuando sus compañeros intentan imponerles un conjunto de

valores o creencias que no permite otro tipo de comportamientos fuera de regla, lo cual también escapa de la visión institucional.

De igual forma, con respecto a los protagonistas del conflicto en la institución, nos topamos con una brecha similar a la anterior. Para los estudiantes, los conflictos son protagonizados en gran medida entre grupos de estudiantes y entre estudiante-estudiante. Por su parte, para la institución, los conflictos son protagonizados primordialmente en la relación estudiante-docente. Esto evidencia la desconexión de las dinámicas institucionales del ITC con la cotidianidad estudiantil del Instituto.

Con respecto a la intervención del conflicto escolar realizado al interior del ITC, encontramos que para los estudiantes existe resolución y reconciliación en una gran parte de los casos. Para la institución, la intervención está vista casi exclusivamente en el registro del *observador estudiantil*. Este registro tiene por objetivo dar cuenta del proceso explicativo del hecho conflictivo que se presentó. Asimismo, pretende darle fin al conflicto mediante una serie de sanciones institucionales graduadas según la gravedad del daño ocasionado en medio del conflicto.

Sin embargo, cabe anotar que estas observaciones también se relacionan con las categorías de conflicto escolar que manejan los estudiantes, tal y como los conceptos de agresión, pelea o discusión. Dadas estas semejanzas, creemos conveniente desligar del imaginario estudiantil los sinónimos entre el

concepto de conflicto y el concepto de pelea, dado que el primer concepto trae consigo una posibilidad de resolución, mientras que en el segundo encontramos negaciones rotundas del *otro*.

Como resultado de este capítulo consideramos que los conflictos escolares en los estudiantes de grado sexto en el ITC son originados en gran medida por choque de valores, manejo inadecuado de la información y falta de responsabilidad en los deberes estudiantiles. Esto nos presenta varios dilemas. Nos obliga a pensar en la necesidad de un trabajo mancomunado entre directivas, docentes y estudiantes para llevar a buen término los conflictos escolares atendiendo a la transformación de los mismos desde la mirada de oportunidad y cambio. Asimismo, estos hallazgos nos muestran la necesidad de mejorar la comunicación asertiva entre la visión institucional de los conflictos y las realidades interpersonales de los estudiantes. Consideramos en este caso que la comunicación asertiva puede resultar un mecanismo de solución en las relaciones cotidianas entre pares dentro de la institución.

¿La escuela, recinto de reconciliación?

El segundo capítulo de nuestra investigación se centró en la reflexión sobre los procesos de reconciliación en el largo plazo, incluidos aquellos que se desarrollan en las instituciones educativas. Como lo plantea Carlos Beristain (2003), la reconciliación suele ser un proceso de largo plazo que implica cambios profundos en actitudes, expectativas, e incluso, emociones sociales construidas en la mediana duración (p.16 y 18).

Para efectos de este trabajo, nuestra premisa consistió en concebir a las prácticas de reconciliación como aquellas acciones que pueden ayudar a reestablecer las relaciones fracturadas, ayudando a restaurar el tejido social en las relaciones interpersonales entre los estudiantes de grado sexto del ITC (Beristain, 2003, p 15). De ahí nos propusimos la tarea de revisar las intervenciones al conflicto escolar contenidas en aquel proceso, estableciendo las cualidades que poseen la reconciliación para los estudiantes y qué similitudes guarda con las concepciones teóricas de reconciliación a las que decidimos recurrir. Al respecto, sugerimos remitirse a la **(Gráfico 11)**.

Con respecto al análisis de las prácticas de reconciliación como prácticas constitutivas de la intervención en el conflicto escolar, los estudiantes dicen ejercer estas prácticas en la mayoría de ocasiones cuando éstos se presentan. Sin embargo, algunos aspectos de reconciliación estudiantil difieren un poco en los conceptos teóricos de reconciliación a los que nos referimos en la investigación, sobre todo en la importancia que les atribuyen a determinados elementos constitutivos de las prácticas de reconciliación. A partir de las bases teóricas consultadas, se consolidaron algunas acciones fundamentales para la reconciliación; la verdad, *la justicia y la reparación* (Beristain, 2003, p.16 y18); además, de *la comprensión y la promesa* (en relación con el perdón).

¿Qué resultados obtuvimos? Los estudiantes mostraron una propensión hacia tres acciones que componen las prácticas de reconciliación,

en particular, la verdad, la comprensión y la promesa. Entre estas acciones se destaca la verdad como aquella acción con mayor contenido valorativo en la respuesta de los estudiantes, o en palabras de un estudiante, aquellas acciones que contemplan el diálogo “para entender el problema y resolverlo” (Entrevista N.80).

Por su parte, las acciones de *comprensión* (Arendt, 1953, p.3) estuvieron ligadas al entendimiento del dolor o la razón que motivó el conflicto. Por último, para los estudiantes las acciones de *promesa* tienen sus raíces en la herencia cultural común, fruto quizás del enorme peso del catolicismo en la institución. Es por esto que la *promesa* es vista como *dar la palabra* como parte de los requisitos esenciales para lograr la reconciliación. Cuando se enuncia la palabra *me comprometo* asimilada a la promesa entre pares, se mejora el daño infringido y apacigua momentáneamente al agredido, ya que le permite a éste confiar en la no repetición de actos de re-victimización.

Sin embargo, a pesar del reconocimiento de los actos de promesa como actos posibles que ayuden a soportar la resolución de conflictos, estos sucesos registran una incidencia menor a la hora de evaluar las acciones que ayudan a cristalizar compromisos de reconciliación. Desde la percepción de los estudiantes del grado sexto del ITC, los actos de *pedir perdón* y prometer se asocian a las acciones que muestran la voluntad de reconciliarse y garantías de no repetición. Para Arendt (2006a) *el perdón* cura la imprevisibilidad del daño, y la promesa cura la irrevocabilidad del mismo. Consideramos que la posición de Arendt

nos es propicia para analizar las dinámicas de resolución de conflictos en el ITC. Sin embargo, pese a su valoración superlativa de los actos de justicia en las prácticas de reconciliación, encontramos que para los estudiantes los actos de *promesa y perdón* conllevan una mayor incidencia que los actos de reparación y justicia en materia de reconciliación escolar (p.4).

En este orden de ideas, los estudiantes prefieren tres acciones en las prácticas de reconciliación, como son la verdad, la comprensión y la promesa. Entre éstas, se destaca la verdad como conducta reconocida al momento de dar a entender el deseo de reconciliación. Por su parte, la comprensión estuvo ligada al entendimiento del dolor o de la razón que motivó el conflicto.

Con respecto a los casos de conflicto irresoluble, para nuestra sorpresa se presentaron en menos del 50% de los encuestados. Entre las causas del conflicto irresoluble, los estudiantes identifican el no reconocimiento de culpa por parte de los agresores, disculparse sin responsabilizarse y el no reconocer la magnitud real del daño producido. Estas situaciones se presentaban en mayor medida cuando los conflictos escolares aparecen entre compañeros de otros niveles. La solicitud de la *verdad* se reconoce como una conducta asertiva por parte de los estudiantes cuando la intención de reconciliación se sobrepone a la intención de reparación de los afectados, e incluso, sobre los deseos de exigir *justicia*.

Al identificar y clasificar las prácticas y compromisos de reconciliación efectuadas por

los estudiantes, queda en evidencia que los arreglos a los que llegan en su vida cotidiana difieren en alguna medida con las propuestas teóricas de reconciliación enunciadas por autores como Hannah Arendt, Carlos Beristain y Johan Galtung. A partir de estos hallazgos, consideramos que la formación de docentes y estudiantes para la resolución de conflictos debería estar directamente relacionada con las formas habituales en que ellos mismos solucionan los conflictos en su vida cotidiana, es decir, con el relato de la verdad y con la exposición de la situación que los llevó a éste tipo de dificultades en primera instancia. Si estos aspectos se siguen ignorando, es probable que el momento de reconciliación se postergue aún más en el tiempo.

Por otra parte, la reparación y la justicia son aspectos que suelen dejarse un poco de lado en el proceso de reconciliación. Estos aspectos son vistos desde el resarcimiento de tipo punitivo de todos los daños causados a la planta física de la institución y a las posesiones privadas de los estudiantes. Cuando se habla de *justicia*, los jóvenes se remiten a sanciones estipuladas en el Manual de Convivencia ejercidas por figuras de poder (en este caso, profesores o coordinadores).

Finalmente, habrá que decir que, aunque su incidencia no fue muy importante en los resultados obtenidos, hay que prestarle atención al surgimiento del rencor en algunos casos de conflicto escolar que no culminaron con acuerdos de reconciliación. Este sentimiento fue expresado por los estudiantes en aquellos casos donde el

entendimiento de las partes fue imposible de lograr. Esta situación nos obliga a plantear unos interrogantes un tanto incómodos. ¿Qué valores necesitamos para que la reconciliación en los conflictos escolares se mantenga en el tiempo? Por último, ¿qué prácticas podrían requerirse para que el horizonte de la reconciliación se institucionalice en la comunidad educativa? Aunque el objetivo de esta investigación no se centre en la resolución de estos interrogantes, podrían tomarse en cuenta para futuras políticas educativas o incluso, futuras investigaciones.

La reconciliación desde la alteridad

El tercer capítulo buscó presentar la influencia de las percepciones de alteridad sobre los compromisos de reconciliación en el marco del ciclo *alteridad-conflicto-reconciliación*. Es precisamente aquí donde las percepciones de alteridad cobran una importancia capital para que agredido y agresor puedan recobrar el equilibrio de sus responsabilidades en medio de la recuperación de una ciudadanía efectiva, entendida como la posibilidad del ejercicio de derechos en los espacios públicos, como lo es la escuela (Arendt 2006b, p.59).

Sobre las percepciones de alteridad en los estudiantes, se pudo constatar el buen nivel de confianza y autoestima que poseen, cifrando en ellos rasgos personales positivos que, aunados a un bajo sentimiento de culpa, hace de los estudiantes del ITC individuos en capacidad auto-reflexiva, lo cual facilita el reconocimiento de la responsabilidad con los *otros*. Asimismo, al explorar las percepciones *a favor y en contra de la*

alteridad con base en la clasificación presentada en los aportes teóricos de Freddy González Silva, se encontró que las percepciones en contra de la alteridad no son reconocidas como prácticas habituales de los estudiantes con sus pares. Esto nos presenta un panorama fértil para la reconciliación, alejado de acciones disruptivas como *la discriminación por rechazo o exclusión, discriminación por descalificación, utilitarismo, autarquía, empatía y cosificación* (González, 2011, p.181-187).

Reafirmando las anteriores aseveraciones, los estudiantes actúan en conformidad con las percepciones a favor de la alteridad. Estas prácticas fortalecen los ejercicios de reconciliación con base en acciones de *responsabilidad, reciprocidad, encuentro, empatía, tolerancia y asertividad* (González, 2011, p.187-188). La proliferación de estas acciones hacen de los estudiantes del ITC personas capaces de experimentar y construir relaciones con sus compañeros de manera compartida. Estas relaciones con rasgos de alteridad pueden tornarse en pilares de una convivencia ciudadana real y efectiva.

Con respecto a la relación que existe entre la reconciliación política y la alteridad, encontramos que las actitudes de los estudiantes están intrínsecamente relacionadas, ahí sí, con aquellas actitudes identificadas por los teóricos como claves para alcanzar una reconciliación efectiva. Podemos destacar que la gran mayoría de manifestaciones de reconciliación dan cuenta del uso de la *responsabilidad* como motor de impulso hacia la reconciliación, como lo muestra la **(Gráfico 12)**.

Del mismo modo, el encuentro ayuda a favorecer las acciones de *comprensión, reparación y promesa-perdón*. Para desarrollar una reconciliación política de carácter efectivo, estas percepciones son clave en la confrontación responsable de agredido y agresor en la mirada del cara-cara y en el restablecimiento de obligaciones y derechos que cada quien tiene (Lévinas, 1953, p.100).

Aplaudimos los rasgos de alteridad y destacamos la propensión al reconocer en el ITC, aunque quepa decir que aún es necesario cambiar algunas realidades institucionales que podrían ayudar a favorecer aún más el reconocimiento del rostro del *otro*, y por lo tanto, la *responsabilidad* hacia sus pares y la *empatía* hacia los compañeros afectados en un conflicto. Para que el ser humano pueda vivir en sociedad, debemos ayudarnos mutuamente, pero sobre todo, debemos evitar que los conflictos se resuelvan de manera superficial. Es menester crear otros mecanismos de intervención que ayuden a los estudiantes a potenciar facultades para comenzar nuevos procesos de reconciliación, dejando de lado la incidencia primordial de dispositivos de control punitivos en la visión administrativa en el ITC (Torrego & Moreno, 2003, p.1). Además, se deben facilitar la creación de espacios institucionales para estar con el otro por medio de proyectos que faciliten la construcción de nuevas expectativas de vida. En conclusión, consideramos que hay oportunidades de sobra para la aplicación de estrategias que ayuden a propiciar espacios de construcción de la ciudadanía desde la alteridad en el ITC. De realizarse, estas oportunidades

podrían soportar procesos de reconciliación duraderos en el tiempo que ayuden a experimentar una auténtica cultura de paz.

Reflexión final

Para concluir nuestra investigación es necesario resaltar la importancia del acercamiento hacia las percepciones de alteridad de los estudiantes y cómo las acciones estudiadas ponen de manifiesto que los estudiantes poseen actitudes favorables hacia la alteridad. Expresadas en la configuración de su identidad, los rasgos de alteridad pueden ayudar a consolidar sus fortalezas y al reconocimiento de sus debilidades. La expresión de acciones afines a la *responsabilidad, el encuentro, la comprensión y la promesa* puede facilitar la relación cotidiana entre pares.

Este estudio nos permitió valorar la alteridad como una actitud que debe construirse día a día en la interacción personal de los estudiantes. Por consiguiente, los jóvenes deben ser orientados en las diversas prácticas de reconciliación generadas desde los elementos de la alteridad. Los resultados que arroja esta investigación muestran una clara relación entre alteridad y reconciliación, afirmando que los aspectos relacionados hacia el entendimiento del yo intervienen en los aspectos del entendimiento del *otro*, y por tanto, ayudan a comprender las relaciones de convivencia después de un conflicto.

En tal sentido, se debe observar de cerca cada uno de los procesos que transcurren desde las razones del porqué del surgimiento del

conflicto hasta las intervenciones que pretenden solucionarlo. Dada la incompatibilidad de las percepciones entre los procesos institucionales del ITC y los estudiantes sobre el origen del conflicto, es necesaria la instauración de una mediación directa entre ambas percepciones para fortalecer los procesos de reconciliación. Sin embargo, no basta únicamente con promesas que redunden en campañas de *darse la mano y prometer no volver a agredir*. Los compromisos de reconciliación deben ser compromisos duraderos en el tiempo, es decir, deben ser procesos de *reconciliación política*. Se debe propender por el restablecimiento de derechos de los implicados en el conflicto, minimizando el estado de malestar que crece cuando los conflictos no logran solucionarse de manera efectiva o llamar la atención suficiente para que sean considerados como tal.

En este orden de ideas, la percepción de *responsabilidad* exige especial atención y seguimiento por parte de los estamentos institucionales. Consideramos que se debe impulsar las prácticas de *responsabilidad*, e incluso hacer de estas una cultura en caso de ser posible. En concreto, el fortalecimiento de las acciones de responsabilidad no debe ser dejadas de lado si se desea llegar a compromisos de *reconciliación política*. Equiparar las responsabilidades de nuestras acciones permite que confiemos en un mundo común.

Es necesario aclarar que, cuando existe la comprensión de los rasgos de alteridad que acompaña los procesos de reconciliación en los conflictos escolares, el ambiente escolar puede transformarse de manera favorable. De allí que

sea necesario el autoconocimiento y el dominio de sí mismo, indispensable para relacionarse consigo mismo entablar una relación entre iguales en la vida pública.

Finalmente, se sugiere a la *Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central* y a los demás centros educativos implicarse más en la relación estudiante-estudiante para ampliar la asertividad en la comunicación intra e interinstitucional entre docentes, directivos y estudiantes. El cambio de actitud en el encuentro con el otro no debería ser exclusivamente entre pares estudiantiles. A cambio de ello, consideramos que debe ser ampliado a toda la comunidad educativa para reconstruir los retazos rotos del tejido social que se gesta desde la escuela.

Referencias

- Arendt, H. (2006a). *Diario filosófico*. Barcelona: Editorial Heder.
- Arendt, H. (2006b) *La Condición Humana*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1953). *Comprensión y política. Las dificultades de la comprensión*. Traducción. Jerome Kohn.
- Beristain, C. (2003). Reconciliación luego de conflictos violentos. Un marco teórico. Debate actual. Recuperado: 3de agosto de 2014 en <http://www.idea.int/publications/vjr/upload/Reconciliaci%C3%B3n%20luego%20de%20conflictos%20violentos%20-%20un%20marco%20te%C3%B3rico.pdf> IDEA-IIDH: Costa Rica.
- Beristain, C. (2005). *Reconciliación y democratización en América Latina: Un análisis regional en verdad, justicia y reparación. Desafíos para la democracia y la convivencia social*. IDEA – IIDH. Costa Rica.
- Beristain, C. (2005) (2008). *Reconciliación luego de conflictos violentos: un marco teórico*. En I. I. Humanos, *Verdad, justicia y reparación* (págs. 15-52). Bogotá: IDEA. Reconciliación luego de conflictos violentos: un marco teórico. Recuperado el 2 de julio de 2014, de IDEA INTERNACIONAL: <http://www.idea.int/publications/vjr/upload/Reconciliaci%C3%B3n%20luego%20de%20conflictos%20violentos%20-%20un%20marco%20te%C3%B3rico.pdf>
- Decreto 1965 septiembre de 2013, que reglamenta la *Ley 1620 de 2013*
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia 3R reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bakeaz y Gernika Gogoratuz. Bilbao.
- Galtung, J. (2003). *El arte de hacer la paz* - entrevista con Johan Galtung. El Right Livelihood Award. Suecia.
- González, F. (2011). Perspectiva de alteridad en estudiantes con ambientes de violencia y pobreza económica. *Universitas 15*, Revista de Ciencias Sociales y Humanas, No. 15, UPS-Ecuador, julio-diciembre 2011, pp. 177-193
- Guba, E. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En José Gimeno Sacristán y Angel. Pérez Gómez (Comps.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal
- Lévinas, E. (1953). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-Textos.
- Ley 1620 Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, La Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de La Violencia Escolar* (1620 de marzo de 2013)
- Moore, C. (1995). *El proceso de mediación. Métodos prácticos para la resolución de conflictos*. Traducción castellana de 1997. Barcelona. Ediciones Granica. pp 120
- Torrego, J. & Moreno, J. (2003). *Un modelo estratégico para la actuación global sobre conflictos de convivencia en centros educativos: "Proyecto Atlántida"*. España. Recuperado en: http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Proyecto/Sopo DOC/02__Modelo.pdf
- Torrego, J. & Villaoslada, E. (2004). Modelo integrado de regulación de la convivencia: un proyecto que se desarrolla en los centros de la comunidad de Madrid. *Tabanque*, n.18. pp.31-48

Notas

(Endnotes)

⁸⁰ Licenciada en Ciencias Sociales – Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”. Docente de Ciencias Sociales en el Colegio Inem Santiago Pérez. Facultad de Postgrados. Universidad La Gran Colombia. adrianamariapp12@gmail.com

⁸¹ Licenciada en Matemáticas – Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”. Docente de Matemáticas en la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central. Facultad de Postgrados. Universidad La Gran Colombia. leslystellapp@gmail.com

⁸² Carácter ideográfico centra su atención en la descripción y comprensión de lo único y particular de un sujeto más que en lo generalizable.

⁸³ El contraste de credibilidad consta, para ambos autores, en el contraste de todas las fuentes de donde se obtuvieron los datos, y ejerciendo labores de control y comprobación entre los participantes de las encuestas.

⁸⁴ Johan Galtung es fundador de una nueva disciplina académica: Estudios para la Paz. En su investigación a lo largo de 60 años, ha publicado más de 150 libros y de 1.500 artículos en revistas académicas y para el público en general, traducidos a más de 30 idiomas, siendo fuente de inspiración y motivación para miles de personas por dedicar su vida a la promoción de la paz. Doctor en Sociología, y fundador del International Peace Research Institute Oslo en 1959 y de TRANSCEND: Una Red por la Paz y el Desarrollo

⁸⁵ Coordinador del grupo de investigación “Inclusión y Mejora Educativa: Convivencia y Aprendizaje Cooperativo” (IMECA) de la Universidad de Alcalá. Doctor en ciencias de la educación. Profesor del Departamento de Ciencias de la Educación, Área de Didáctica y Organización en la Universidad de Alcalá. Miembro en calidad de personalidad de reconocido prestigio del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar en España.

⁸⁶ Christopher W. Moore, Doctor en Ciencia Política y Desarrollo de la Universidad Rutgers , Universidad Estatal de Nueva Jersey. Es un mediador , moderador, diseñador y entrenador de sistemas de gestión de conflictos. Empezó a trabajar como activista en pleno auge del Movimiento por los Derechos Civiles en Estados Unidos, en la década de 1970. Desde entonces ha trabajado como mediador de conflictos en más de 50 países y gestionado negociaciones entre diferentes sectores —gobiernos, empresas privadas y organizaciones no gubernamentales—, logrando consensos en disputas por recursos naturales, desarrollo minero-energético y políticas públicas.

Gráfico 11



Gráfico 11 Tomado de: Caracterización de la reconciliación en los estudiantes de 6° del ITC (Datos recabados por las autoras)

Gráfico 12



Gráfico 12 Tomado de: Percepciones de alteridad en relación a los elementos de reconciliación (Datos recabados por las autoras)

Fecha de recepción: 29-09-2016
Fecha de evaluación: 23-10-2016
Fecha de aceptación: 02-10-2017

La práctica educativa con adolescentes escolarizados

Educational Practice with Schooled Adolescents

Juan Franco⁸⁷

Resumen

La práctica educativa con adolescentes resulta una experiencia potente que nos ayuda a pensar cómo los/las adultos/as en las instituciones educativas construyen vínculos entre generaciones. En estos contextos emergen malestares subjetivos y sociales difíciles de tramitar con las subjetividades actuales. Este trabajo pretende acercar resultados parciales de una investigación finalizada en el año 2015 donde se indagó a profesores/as sobre la formación recibida en la universidad y desde la práctica, acerca de las maneras en que construyen vínculos escolares. Se trató de un grupo de profesores/as egresados/as de la UNLPam y que realiza su trabajo con adolescentes en diferentes escuelas medias en la provincia de La Pampa. El psicoanálisis a principios del siglo XX promovió la aplicación de su teoría clínica a la educación. Sigmund Freud autorizó a sus discípulos a realizar las primeras experiencias psicoanalíticas con niños/as y

adolescentes huérfanos o bien, en conflicto con la autoridad. Para este artículo se recuperan los aportes de Bernfeld (2005) y Aichhorn ([1925] 2006), quienes brindan pistas para pensar nuestra época actual y sus implicancias en el lazo intergeneracional, el lugar que ocupa un/a adulto/a en las relaciones educativas, como así también el trabajo artesanal en las relaciones escolares. El texto que desarrollamos pretende articular los hallazgos que nos ofrece el psicoanálisis —en clave de diálogo con las experiencias de los autores mencionados— para luego realizar nuevas lecturas, a partir de los resultados de la investigación, en las que se recuperan los relatos de profesores/as con el fin de seguir pensando las prácticas educativas con jóvenes.

Palabras clave: práctica educativa; adolescentes; psicoanálisis; profesores/as; relatos

Abstract

Educational practice with adolescents constitutes a powerful experience to reflect on the bonds they construct with expert adults in educational institutions. In these contexts, subjective and social discomfort emerges nowadays, which are difficult to manage with the current subjectivities. This work tries to bring over partial results of some research finished in the year 2015 in which teachers were inquired about the training received at university and in regard to the ways in which they construct school ties. The people involved were a group of teachers graduated from the UNLPam University who carry out their work with adolescents in different secondary schools in the province of La Pampa. At the beginning of the 20th century Psychoanalysis promoted the application of its clinical theory to education; Sigmund Freud authorized his disciples to carry out the first psychoanalytic experiences with children and adolescents who were orphan or in conflict with the authority. For this article we rely on the contributions of Bernfeld (2005) and Aichhorn ([1925] 2006), who offer clues to think about our present time and its implications in the intergenerational bond, the place that adults occupy in the educational relations and the handmade work in school relations. The line that we develop tries to articulate the findings that psychoanalysis offers –in dialogue key with the experiences of the authors above mentioned— to later perform new readings from the results of the investigation where the teachers' stories are recovered, in order to keep on thinking about educational practices with young people.

Keywords: Educational Practice; adolescents; Psychoanalysis; Teachers, Stories

Para citar este artículo:

Franco, J. (2017). La práctica educativa con adolescentes escolarizados. En *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, Año 4, No. 4, noviembre 2017 Pp. 227 - 245

Introducción

Es intención de este artículo desplegar algunos hallazgos significativos descubiertos a partir de investigar las posibles relaciones que se establecen entre el campo educativo y los procesos de constitución subjetiva en la formación profesional y sus implicancias en las prácticas educativas de profesores/as de nivel medio, egresados/as de la Universidad Nacional de La Pampa, y que trabajan en la jurisdicción provincial.

El recorrido trazado por una investigación finalizada en 2015⁸⁸ nos obligó a preguntarnos por el lugar que ocupan los procesos subjetivos en el vínculo educativo de profesores/as de educación media a partir de las relaciones que establecen con estudiantes en instituciones educativas, sobre todo cuando la brújula que orientó sus prácticas históricamente hoy ha perdido su eficacia. Encontramos nuevas formas de configuración histórica, donde se entrecruzan las experiencias profesionales, y como resultado de este proceso emergen nuevas modalidades de producción subjetiva

y lazos pedagógicos y que resulta interesante poner en discusión. En general los/as adultos/as desconocen los procesos subjetivos que se activan a partir de la relación educativa. Esto nos lleva a pensar que lo que se juega entre un/a educador/a y un/a estudiante es el ofrecimiento de referencias, de significados que le permitan al joven construir su diferencia, es decir, su propia palabra. De allí la necesidad de pensar y operar sobre las dificultades que se le presentan a los adultos, para sostener la asimetría frente a las nuevas generaciones como soporte de esa trama de significados que ampara y protege. Las narraciones docentes nos proponen reflexiones e interrogantes acerca del encuentro con adolescentes en la práctica escolar, y el lugar que ocupan las instituciones educativas en el acompañamiento de las subjetividades jóvenes en pleno proceso de constitución. Los relatos recorren una interesante variedad de escenas educativas, que van desde nuevas y viejas formas de relación con el otro/a, el lugar que ocupan las instituciones educativas y el tratamiento pulsional que el joven despliega en las escenas educativas, la aparición y abordaje de transgresiones escolares, y las posiciones de los/as adultos/as ante determinadas escenas educativas en diferentes contextos sociales.

Se recuperan e incluye las contribuciones de dos autores olvidados y poco conocidos por las nuevas generaciones que realizaron aportes fundantes al campo educativo en las primeras décadas del siglo XX desde el Psicoanálisis. Forman parte de una interesante iniciativa en lo que se ha dado en llamar “psicoanálisis aplicado”, en este caso, teniendo como campo de aplicación

a la educación en el área institucional. Se trata de Siegfried Bernfeld⁸⁹ y August Aichhorn⁹⁰ quienes emprendieron experiencias educativas —autorizados por el mismo Freud— con niños/as y jóvenes abandonados, maltratados, huérfanos y donde para ambos el trabajo “entre generaciones” descansa sobre una posición ética con respecto a la labor educativa. En un texto de 1925, Aichhorn describe que el robo, las fugas y otros síntomas neuróticos de jóvenes antisociales expresan en la mayoría de los casos carencias afectivas, que requieren una (re)educación de grupos en combinación con terapias individuales. Por su parte, Bernfeld (1921-1925) desarrolla una propuesta en articulación entre socialismo y psicoanálisis, antecediendo así a autores de la izquierda freudiana. Presenta un dispositivo novedoso para el trabajo institucional que supone una propuesta de praxis educativa pionera en cuanto a que dota de contenido cultural el trabajo educativo con las infancias desprotegidas. Ambos autores y sus innovaciones teóricas suponen un verdadero punto de apoyo a la hora de abordar las prácticas institucionales, las conexiones interdisciplinarias. Se trata de una mirada pedagógica que conviene rescatar, traer al presente para pensar desde nuevas claves acerca de las perspectivas actuales en las prácticas de la educación secundaria obligatoria hoy.

Los avatares por los que atraviesa actualmente el vínculo docente-alumno/a se anclan, en definitiva, en el impacto que la cultura de cada tiempo y espacio impone sobre esa relación. Muchas de las alternativas no son nuevas,

sino que encuentran su réplica en situaciones pasadas que conforman un contexto con varias características similares que han obligado a los teóricos a examinarlas para proponer prácticas acordes, según se puede observar en las reflexiones de autores situados a principios del siglo XX.

La metodología utilizada en la investigación

El diseño metodológico de la investigación es de tipo *cualitativo, interpretativo y documental*, ya que así se atiende a la complejidad de variables y a la posición central del investigador. Esta metodología permite abordar el conocimiento de los fenómenos humanos y sociales desde la propia visión de los protagonistas y reflejar, de este modo, lo que la gente cree, siente, dice y hace como producto de particulares visiones de mundo.

Se trabajó con un número de fuentes. Por un lado, *Historia de vida focalizada* (Mallimaci & Gonzalez Béliveau, 2007) se aplicó a una muestra a profesores en el ejercicio de la docencia en el nivel secundario para conocer el proceso de formación recibido y las capacitaciones actuales en relación con los vínculos transferenciales que se establecen y a los interrogantes que le plantea la práctica áulica y formas de resolución cotidiana de situaciones personales e institucionales. Se recurrió al tipo de muestreo oportunista (Marradi, Archenti & Piovani, 2007). Se entrevistó a una muestra de profesores de 15 o más años de antigüedad en el ejercicio de la docencia en el nivel y a otra muestra de profesores de hasta 5 años de experiencia que

ejercen en diversas escuelas públicas y privadas del centro y la periferia de la ciudad de Santa Rosa, y del interior de la provincia de La Pampa. La variabilidad de la muestra se construyó a partir del punto de saturación de la información (Saltalamacchia, 1992). Por otro lado, se realizó un análisis documental de Diseños Curriculares, de planes de estudios de los Profesorados en la de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, correspondientes a las carreras de Letras, Inglés, Geografía e Historia, y de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales para los Profesorados de las carreras de Matemática, Física, Computación, Química, Ciencias Biológicas.

Cabe aclarar que el autor de la tesis forma parte del grupo de docentes del Departamento de Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. Esta situación amerita pensar en su implicación como investigador en este desarrollo en el que la reflexividad, inherente al trabajo de campo, es el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre el sujeto cognoscente —sentido común, teoría, modelos explicativos— y los actores o sujetos objetos de investigación (Guber, 2001).

Los aportes de Bernfeld y Aichhorn al campo educativo desde el Psicoanálisis

Siegfried Bernfeld se dedicó a elaborar una curiosa relación entre marxismo y psicoanálisis, pero con una mirada puesta esencialmente en el acto educativo. Se ha denominado a su trabajo como “educación en la comunidad”, “educación institucional”, “colonias infantiles”,

etc. En las prácticas referidas, tal educación se realiza en grupos infantiles y adolescentes que presentan algún tipo de dificultad social. Dada la época en la que tuvo lugar su intervención – período entre guerras—y su activa militancia socialista, los sujetos con los que despliega su labor educativa son de origen judío, la mayoría de ellos huérfanos de guerra que quedan en tierra de nadie y que Bernfeld espera puedan constituirse en ciudadanos del futuro Estado de Israel, laico y socialista.

En sus obras, *Psicoanálisis y educación antiautoritaria* ([1921] 1973), *Sísifo o los límites de la Educación* ([1925] 1975), Bernfeld indaga acerca de las condiciones de posibilidad en un proceso educativo y sus alcances en la vida subjetiva infantil y adulta. Él se plantea, entre otras cuestiones, los límites de la educación a partir de los conflictos intergeneracionales y el conflicto intrapsíquico. Critica las perspectivas pedagógicas erróneas, lo que llama pedagogía cuartelaria, basada en el autoritarismo y el castigo, pero también, a la pedagogía humanista o del amor. Propone una tercera posibilidad, a la que —curiosamente— no asigna nombre específico y que remite al ejercicio profesional de la función educativa. Esa *otra* pedagogía considera el trabajo educativo como trabajo del educador en torno a la cultura. Su saber se construye en torno a los contenidos culturales que, en cada momento histórico (y como resultado de las disputas dentro y fuera del campo educativo), se consideran como patrimonios que hay que transmitir a las nuevas generaciones. El educador es así un enseñante que muestra e incita a adquirir tales patrimonios.

Si es así, se presenta al menos un problema: la educación no opera sobre una tabula rasa, muy al contrario, ha de habérselas con un sujeto. Ahora bien, no sabemos a qué cosa un sujeto dirá sí o no. Este saber escapa al educador, pues no puede establecerse como premisa general un corpus de conocimiento que sirva para todos. E incluso así no hay certidumbre alguna, ya que los tiempos de la educación nunca se juegan estrictamente en los escenarios del presente. Por eso la educación es del orden del enigma: su devenir, no menos que el sujeto con el que el educador trabaja, es enigmático. Desde esta aproximación, para el psicoanálisis, la educación no pretende cambiar la estructura subjetiva de los niños/as. Sin embargo, ciertas políticas de control social sí reivindicaban esa labor, con lo cual se desliza hacia la tarea de moralizar a los sujetos, segregando a aquellos que no acatan el modelo pretendido (Tizio, 2005).

Bernfeld elabora la diferencia entre los conceptos de *dirigente* y de *educador*, estableciendo para el primero la capacidad de incidir en la masa de niños y adolescentes y, para el segundo la posibilidad de influir de manera particularizada en cada sujeto. Esta reflexión da pie a una interesante categorización de las labores que suelen llamarse educativas. No se trata tanto de reprimir los modos de satisfacción del sujeto sino de posibilitar su articulación con modalidades culturales de realización. De ahí que el/la educador/a devenga una *autoridad técnica*, esto es, una persona con conocimientos acerca de la cultura plural capaz de orientar al sujeto para que este pueda encontrar algo en los objetos valorados socialmente. Será autoridad (pues

ese es el lugar para ejercer este difícil oficio) si y solo si sabe aceptar el deseo del sujeto. Para ello debe renunciar —al menos en parte— a su propio ideal acerca de lo que debe ser un niño/a-joven. Bernfeld plantea que el mundo de los deseos y las motivaciones no pertenece al campo de la educación sino al de la subjetividad; es decir, son opacos para el educador —y también suelen serlo para el propio sujeto como plantea Freud en su prolífera obra intelectual—. No obstante, esa es la función del educador: ofertar, sugerir, provocar efectos subjetivos; tocar algo de su interés. Eso lo llevará a ponerlo a trabajar, es decir, a incluirlo en el campo de lo social.

En el “Prefacio” de 1925 (2011) Freud señala que el trabajo de Aichhorn es una aplicación del psicoanálisis al campo de la educación infantil y adolescente y que tiene importancia debido a que el *niño ha pasado a ser objeto principal de investigación psicoanalítica*. El psicoanálisis portaría, de este modo, a la tarea de la educación, que se propone guiar al niño, estimularlo y encauzarlo. Freud reconoce la experiencia previa de Aichhorn como director de reformatorios y señala que su encuentro con el psicoanálisis le permitió formalizar su práctica y fundamentarla. De allí extrae dos advertencias. La primera es la diferencia entre el niño como sujeto de la educación y el niño que el maestro/profesor fue. El/la educador/a debe poseer formación psicoanalítica, pues si no el niño/a-joven seguirá siendo para él/ella un enigma inaccesible. La mejor forma es a través del propio análisis, dado que la teoría por sí sola no alcanza a dimensionar las implicancias subjetivas que allí se despliegan. La segunda

advertencia refiere a la diferencia entre el psicoanálisis y la educación y entre el niño y el adulto. El psicoanálisis es un medio auxiliar de la educación pero nunca podrá reemplazarla. Por otro lado, Freud recuerda que el niño/a-joven desamparado/a no es un/a neurótico/a y que no es lo mismo el trabajo reeducativo con un adulto, es decir, un psicoanálisis, que *la educación de alguien inacabado*.

La función de la educación sería conducir al niño/a-joven desde un estado asocial a uno social, lo que implica ayudar en su regulación pulsional. En la conversación con el sujeto, Freud intenta la rememoración y trata al síntoma como sobredeterminado y como una formación de compromiso entre una satisfacción y una fuerza represora. Sin embargo, encuentra una particularidad: el tipo de síntoma que presentan estos sujetos, a diferencia del síntoma neurótico, no les produce malestar. Esto plantea un problema, pues no hay una demanda del sujeto sino que es llevado por un tercero que se queja de su conducta, que lo identifica como vago, ladrón, agresivo, sin poder ver que hay otra lógica en juego. En las entrevistas que realiza, Aichhorn toma el desencadenante actual pero plantea una hipótesis sobre el conflicto latente: la educación apuntaría a debilitar la tendencia latente, es decir, a alterar la estructura del Yo en casos en que, al menos en primera instancia, un tratamiento psicoanalítico no es posible.

Acerca del lugar del educador, refiere la necesidad de estar formado en conceptos analíticos para poder resolver los problemas que presentan los/as jóvenes. Estos casos no

se tratan con palabras amables ni con castigos, pues agudizarían la cuestión. Esto plantea situaciones difíciles al educador y requiere de su capacidad de maniobra e inventiva. El educador debe saber que se encuentra con un fenómeno imposible de eliminar: la falta de armonía de las relaciones. Ello implica aceptar que siempre hay conflicto, por lo que entonces se trata de utilizarlo educativamente.

En cuanto a la posición institucional, resulta peligroso supeditarse a los requerimientos administrativos y reducir al/la joven a un número porque sería volver a generar la repetición de la relación con otro que no se preocupa por él/ella. Aichhorn critica a las instituciones cuyos muros aíslan del exterior, donde no hay espacios propios, como en la infancia, existe arbitrariedad y se juzga de acuerdo con las jerarquías. También lo hace con aquellas instituciones en las que se practica una política de la bondad, sin fuerza, porque considera que la agresión y el odio son reacciones infantiles en respuesta a la dureza del padre o las figuras de autoridad. El autor trabaja con adolescentes que fueron educados sin afecto y, en muchos casos, han vivido y sufrido la brutalidad del otro. El tratamiento que emplea se basa en una actitud amistosa, en juegos para prevenir la agresión y en una conversación abierta. Le da gran importancia al trabajo en grupo; por eso, organiza en grupos lo más pequeños posibles y los compone de tal forma que permitan el trabajo educativo.

Las instituciones, ¿son necesarias en el tratamiento pulsional?

Las instituciones existen porque el ser humano es un ser de lenguaje; vive en un mundo simbólico en el cual la producción y la trasmisión del patrimonio cultural necesitan de la palabra y de la letra para circular. Lo que llamamos mundo simbólico se sostiene del discurso y va más allá de las necesidades biológicas y de la supuesta armonía del instinto y de lo social (Tizio, [1923] 2006). Es un mundo habitado por sujetos que tienen diversas modalidades de obtener satisfacción, lo que trae aparejado el conflicto y el síntoma consecuente. Dos perspectivas pueden precisarse a la hora de pensar las instituciones: por un lado, están las que sostienen la suposición de que se puede alcanzar la armonía social; por el otro, las que planean que el conflicto es inherente a lo social y la armonía es imposible. Las elaboraciones del malestar como inherente a lo social tienen una referencia en el texto de Freud, *El malestar de la cultura* ([1929] 1994). Plantea que en el orden social no todo puede ser regulable y lo que no es regulado, emerge como malestar. Tres serían las causas de ese malestar: la imposibilidad de dominar plenamente la naturaleza, la imposibilidad de dominar el deterioro del propio cuerpo y la de regular plenamente las relaciones entre los hombres. Cada momento histórico y, consecuentemente, sus instituciones registran nuevas formas de vínculo social, nuevos modos de entender las familias, las relaciones entre los sexos, entre otras, y por ende, nuevas problemáticas que atender. De este modo, cambia la demanda que reciben las instituciones y el encargo que dan a los profesionales.

Una joven docente de Inglés relata la situación de un adolescente que proviene de sectores populares de la ciudad de Santa Rosa. La profesora, realiza una propuesta diferente a las intervenciones institucionales e inicia *otra conversación* que permite alojar las palabras necesarias que acallen el malestar singular que el joven vivencia:

Sí, y tengo el caso de un chico de 15 años donde él y sus hermanos están abandonados desde varios lugares y el padrastro abusó de la hermana mayor —el año pasado—y está preso. Ahora están con la madre y la casa es un descontrol. De lunes a lunes a la noche hay música y si no hay tiros en la puerta de la casa, la madre está con los amigos. Hay mucho alcohol con los amigos que mete en la casa, y entonces ha tenido denuncia de los vecinos. Son ocho hermanitos y yo le doy clase a tres que son más grandes y los otros días A tenía las zapatillas mojadas y venía de que lo retaran en todas las horas, entró a mi clase y le digo...qué hiciste con las zapatillas mojadas, que te retan, dicen que te las mojaste antes de subirte al colectivo y me dice...qué quiere que haga si les tuve que lavar la cabeza a mis hermanos....Entonces me doy cuenta que está con problemas y cuando está alterado que lo retan toda la mañana y llego yo y te contesta feo y le digo ...para A., porque yo, te trato bien...y eso le hace un click y te dice, ...bueno profe..., pero qué es lo que hay que hacer y sale, y hace las cosas, se engancha, es el primero en terminar y todo el mundo se queja de los problemas de conducta de este chico y yo no lo puedo decir. Los otros profes te dicen, así

como tenés a A que le pasa tal cosa, hay otros chicos a quienes también les pasan cosas tan feas como a él y lo tenemos que aguantar a A porque no tiene papá y a fulanito por lo que sea y al final vivís aguantando y todo bien pero uno quiere venir a trabajar. Eso lo plantean desde el lugar de un alumno ideal que va al aula, se va a callar y al día siguiente se va sacar un 10 diez, y al otro día va a llevar la bibliografía (Profesora de Inglés).

Ante el corrimiento de adultos/as significativos/as en nuestra cultura, la profesora se presenta como *otra* que entrama un espacio simbólico para alojar la situación personal e instalar la confianza en la palabra del estudiante. Se posiciona y opera desde otro lugar: si bien el joven presenta una situación familiar compleja en sus referencias adultas, quienes deberían cuidarlo—madre y padre—lo dejan expuesto a situaciones en las que debe asumir la protección de sus hermanos. La profesora observa la escena, escucha a sus compañeras de la institución quienes se quejan de la conducta de A por la incomodidad de sus zapatillas mojadas ¿Sucias?, y allí se posiciona desde la función de adulta/profesora y convierte el encuentro en una posibilidad configurante de composición entre ambos. Sostiene desde el discurso una apuesta que incluye el malestar en juego allí, sin perder de vista, además, la importancia de los contenidos disciplinares del Inglés.

El psicoanalista Zafiropoulus (2010) propone debatir acerca de *la pluralidad de la función paterna* y desde allí podemos pensar la relación

de este convite con el pliegue que abre la docente en el relato. El autor considera que pensar la función vinculada con una persona en lo social está asociado a la idea de déficit, debilidad o degradación. Y en este sentido expresa que “puede haber tantos padres como soportes de la función simbólica del lenguaje” (p. 15). Esto implicaría, entonces, entender que cualquier miembro de la institución o de la familia puede ser soporte simbólico del lenguaje. También una idea, una tarea, una actividad pueden funcionar como soportes de la función y, en ese sentido, hablamos de *posibilidades sublimatorias* que ofrezcan la oportunidad de articular un camino para la pulsión. Es decir que, ante la pérdida de autoridad paterna, se puede pensar hoy en la multiplicación de los padres que, en la cultura y en la escuela, puedan ejercer la función, en tanto es una función simbólica.

Esto nos lleva a pensar que la escuela, por ser portadora de una legalidad distinta de la del seno familiar, por ser una institución que posee sus propias reglas y normativas, muchas veces opera en los niños y adolescentes con una función ordenadora y de ley. Posicionada desde este lugar, la profesora es quien abre en el ámbito escolar un espacio para renombrar las cosas, porque permite hacer una diferenciación necesaria para continuar con la tarea como profesora. Pero, además, es el estudiante el que pone en palabras algo de su malestar en esta escena escolar.

Siguiendo con la misma docente, ahora relata lo vivido en otra escuela de la ciudad:

En la escuela pública, hay muchos chicos que tienen sobreedad. Un ejemplo es el de aquellos que se escapan de la escuela; por ejemplo, entré al aula y estuve sin ellos los 40 minutos y al rato viene la preceptora a decirme que los dos alumnos (F y L) estaban afuera y que como tenía que tomar la evaluación no quiso decir nada para no preocuparme. Son cosas que te dejan frío y la vicedirectora tiene la excusa de que F no puede aprender de Inglés, y se excusa en las situaciones familiares que vive el chico: lo abandonó la mamá, el padre es ausente, vive con una abuela y la abuela hace lo que puede. Cuando me dicen qué podés esperar de F y excusarte en que lo abandonó la madre, me parece que todos llevamos una vida con más o menos cosas a cuesta (Profesora de Inglés).

Encontramos una situación que nos llevó a pensar cuestiones recurrentes en la investigación, como son la sobre-edad en las aulas y los problemas de aprendizaje a partir del abandono familiar. Casualmente con esas situaciones se enfrentaron Bernfeld (2005), y Aichorn ([1925] 2006), donde los/as adultos/as no siempre se presentaban como figuras significativas para sus hijos/as, reconociendo muchas veces una conducta severa y autoritaria ante ellos. Estos autores abordan su trabajo a sabiendas de que el desamparo remite a un sujeto que no ha contado con el cuidado y con la preocupación del Otro. En el relato vemos que la preceptora comunica que dos alumnos no se encuentran en el aula y, por lo tanto, no harán la evaluación escrita. Además, la vicedirectora excusa a uno y justifica que no puede aprender por las problemáticas

familiares que atraviesa. La docente se encuentra con la autoridad institucional que justifica las dificultades a partir de argumentos como el abandono y los problemas familiares. Esa situación lleva a reflexionar acerca de la cantidad de problemas cotidianos que hay que enfrentar y lo dificultoso que resultan muchos de ellos para sobrellevarlos. Si pensamos a la escuela como el espacio de lo social, en el cual el sujeto se incluye para su formación ciudadana, se puede constituir entonces como un lugar para reflexionar con ellos/as, estas u otras situaciones personales, grupales, institucionales, que la propia práctica genera. El testimonio plantea además que operar desde esta perspectiva es seguir con las reglas de excepciones que llevan a confundir el sentido de lo pedagógico; es decir, centrarse en un discurso que justifica determinadas conductas y no apunta hacia otros fines educativos.

Transgredir hoy ¿De qué se trata?

Recuperamos para este tramo dos testimonios. Se trata de un profesor de Ciencias Biológicas y una profesora de Letras con más de quince años de antigüedad.

En el relato del profesor, como en varias historias de vida analizadas en la investigación, se explicita y refuerza que los/as adolescentes, en calidad de estudiantes, son transgresores o, al menos, van a transferir estas manifestaciones en el vínculo con los/as adultos/as y en las instituciones educativas. Los diferentes cambios que atraviesan los/as jóvenes los/as posiciona en una situación de rebeldía, de transgresión, de

apatía o bien de alegría. Todos esos sentimientos deben resignificarse desde las vivencias subjetivas que emergen en esta nueva etapa.

Hay alumnos que no hay nada que les venga bien, los tipos te cuestionan todo el año. Les molesta mucho lo impuesto. Por ejemplo: ¿Por qué tengo que pedir permiso para ir al baño?, voy y hago pis, ¿Cuál es el problema?, si yo me voy a levantar para hacer pis, no voy a levantarme a hacer macanas. Y es un argumento que si lo querés ver, es sólido, y decís, lo que pasa que hay que cuidar los tiempos, porque si yo te estoy explicando no te podés levantar porque hacés bulla; al otro que está tratando de entender el tema. Entonces hasta que vos hiciste toda esa explicación, decís, má sí, anda al baño y no les das vuelta, pero hay chicos que permanentemente es la trasgresión (Profesor de Ciencias Biológicas).

En el testimonio aparece un prejuicio del profesor, quien reconoce que siempre hay estudiantes que cuestionan la propuesta curricular presentada, a quienes “no hay nada que les venga bien”. Instala la noción de segregación en relación con otros que aceptan o bien no cuestionan la oferta disciplinar. En este sentido, escribe Aichhorn ([1925] 2006), en referencia a esa *juventud desamparada* con la que trabajó:

Desde el punto de vista psicoanalítico, el carácter manifiesto de la delincuencia no es importante, sino más bien lo son los mecanismos psíquicos que motivan la conducta disocial. Debemos encontrar en cada caso cuáles son esos motivos antes de poder

agrupar a los alumnos de tal manera que se influyan mutuamente de forma favorable para capacitarse, para reintegrarse a la sociedad (p.131).

El autor propone un trabajo de reeducación con adolescentes delincuentes⁹¹ desde la institución que dirige; pero advierte que no se debe confundir la aplicación del conocimiento psicoanalítico, el que puede ayudar en el diagnóstico de situaciones escolares, de la instancia clínica, espacio primordial de tratamiento. Resulta interesante el entrecruzamiento con el testimonio que presenta el profesor en Ciencias Biológicas, quien desde un discurso totalizante cuenta con una certeza acerca de los adolescentes alumnos/as, “a esos...nada les viene bien”. En ese sentido, Aichhorn propone preguntarse por las motivaciones psíquicas que presentan esos hechos. Notamos determinada seguridad cuando afirma este hecho el profesor; parece que prefiere ese sentido a interrogarse por las causas de esos sucesos. En el relato, el docente termina cediendo al pedido de ir al baño del joven, comprende la lógica de su razonamiento, ya que hasta le resulta entendible, pero aun así, lo deja expuesto a una situación en que queda en conflicto con su propio pensamiento. Se refugia en una lógica de compromiso, al expresar “más sí”, como manera de dar por terminada esta situación, apresurado por dejar en claro que lo importante ahora es lo disciplinar más que el vínculo con estos estudiantes.

Es así que nos encontramos con experiencias que invitan a pensar las nuevas adolescencias y sus formas de elaboración subjetiva, en

pleno proceso de historización adolescente, con cuerpos en transformación que presentan una nueva organización libidinal al servicio de la re-estructuración psíquica y donde se habilita la palabra como espacio de tramitación de la vivencia subjetiva que favorece la individuación.

Me pasó una vez, era un 8° en esa época, patético era el pibe; el chico decía cualquier cosa, y de hacer, se tiraba por la baranda de la escuela. Había una baranda en el primer piso y se tiraba para atrás hacia el vacío. Cuando iba subiendo a la escalera, pegaba un grito de horror. Él se reía. Muchas veces se le habló, y se le pusieron amonestaciones, era de terror. Creo que dejó la escuela; yo terminé en esa escuela y seguí mi vida. Como a los dos años, entro en un curso en el Colegio Comercial, un primer año de Polimodal, y estaba él, fue como ver el diablo, pero era otra persona, y donde esté, ese chico que Dios lo bendiga, porque lo que me enseñó; no sabés lo que fue ese año conmigo, el mejor alumno conmigo (Profesora de Letras).

En el caso del relato, afloran determinados sentimientos hostiles hacia un alumno que, en determinada circunstancia, presentaba conductas transgresoras hacia la profesora de Letras y la institución. Resultan interesantes los calificativos que utiliza: *patético* y *terrorífico*, evidenciando que la profesora sufre en esa relación educativa con el alumno.

Bernfeld (2005) cuenta que al segundo día de clases, decide hablarles a los jóvenes de la escuela que intenta organizar:

El segundo día de clase, reuní a los niños mayores (unos cincuenta) y les expliqué en pocas palabras lo que debían saber: Baumgarten sería algo distinto de lo que hasta entonces habían visto, no habían estado a gusto en los asilos anteriores, nosotros haríamos lo imposible por mejorar sus condiciones de vida, no habrán castigos; quién se comportara de maneja incorregible pese a la inexistencia de castigos, sería expulsado de la comunidad. Nadie tenía derecho a pegarles y en el caso que esto sucediera debían quejarse a mí (yo no confiaba en el personal que estaba bajo la tutela de la directora), si algo no les parecía adecuado, debían manifestarlo. Después de comunicarles estos puntos les pedí que hicieran preguntas y dijese lo que quisieran. Los niños participaron en la discusión con cierta timidez, pero con ánimo cada vez mayor” (p.86).

otro modelo pedagógico, construir espacios en los que los/as pequeños/as actores puedan expresar sus vivencias y sentimientos. Tal situación resulta cuando se da lugar para que la palabra fluya, como lo presenta Bernfeld que comienzan a ejercitar la toma de la palabra y el adulto a ubicarse en posición de escucha. Quizá algo de eso sucedió con el alumno del relato: se encontró con una nueva institución que instrumenta nuevos tiempos para que se apropie de las experiencias subjetivantes, una institución donde es posible dar espacios para la palabra, aceptar que el estudiante vive otro momento histórico, aunque haya transgredido las normas en otro tiempo. Esa experiencia puede ser integrada a nuevos procesos vividos para que se permita la reflexión y, sobre todo, un cambio de actitud y apertura hacia la propuesta educativa que se ofrece.

En el relato, la profesora de Letras recuerda que todo se hace presente cuando vuelve a encontrar a ese alumno en otra institución. Se actualiza un fantasma. “Fue como ver al diablo”, manifiesta. Pero también se produce un cambio —y no por mandato divino como lo presenta la profesora. En ese momento, logra ver a otro joven en otras condiciones, en situación de aprendizaje de la Literatura y en el caso de ella, de enseñanza de la lengua, lo reconoce como el mejor alumno que tuvo ese año. ¿Qué pasó? sería la pregunta necesaria. Como plantea Bernfeld (2005), quizá la institución anterior, en ese caso, otros asilos, dejaban a niños y adolescentes en situación de desamparo, sin ese Otro que los cuidara y protegiera en los procesos subjetivos. Por eso propone una nueva institución para operar con

Trabajar en el centro, trabajar en la periferia

En este apartado abordaremos las expresiones de dos profesoras, una de mayor antigüedad que refiere sobre prejuicios de género en las instituciones donde se desarrolla la tarea vincular con adolescentes; y la otra de pocos años en la docencia media, quien relata sobre prácticas de jóvenes de la periferia y que impactan en la escuela.

Sigue siendo —a pesar de que ya tendríamos que haberlo superado— la cuestión muy machista de la condición de cómo debe ser el hombre y la mujer, una chica que se ha cortado bien el pelo y se ha rapado porque esa es su onda y actúa muy varonilmente, yo

no sé si es marimacho o la palabra que ellos usan, pero como que permanentemente está cuestionada. Y por parte del varón que tiene una actitud hacia las pibas con una relación más femenina está muy descalificado y eso se da en cualquiera de los colegios. Quizá en el Colegio de la Universidad sean imparciales en eso dejan que se manifiesten tal cual son y no los juzgan. Ahora hará una cuestión de cinco años para acá, antes sí eran muy cuestionados, tuvimos alumnos que se pintaban las uñas, la cara y yo soy una persona muy abierta por lo tanto a mi esa realidad no se me impone de ninguna manera, para mí es un alumno o una alumna más, pero entre ellos sí siento que hay una cuestión de fricción o de piel que yo con aquel no me voy a juntar y en las escuelas marginales es una cuestión que se quejan y el que lo sufre, lo sufre a fondo, o bien, al que lo sufre le terminan dando una piña y ahora la violencia es como resuelvo todo, no me toques porque sos un puto (Profesora de Historia).

Centrados en el corpus del relato, y según el relato de la profesora que recupera experiencias de su práctica con adolescentes en un colegio preuniversitario, se trataría de una institución escolar abierta a los cambios actuales, que apuesta a la producción de diversas subjetividades adolescentes. En ese sentido, la propia cultura institucional no reniega sobre las diversas formas en que un adolescente atraviesa su metamorfosis subjetiva, sino que se muestra permeable a determinados cambios de época y desde allí no sanciona aquellas transformaciones que históricamente han sido construidas como dicotomías de género. En el relato, la docente

recupera una práctica donde los mismos jóvenes asisten a las aulas con las uñas pintadas. La profesora explicita que se trata de una institución que alberga esas *singularidades* adolescentes —situación seguramente excepcional—y que no encuentra experiencias similares en otras instituciones escolares.

Ha sido el psicoanálisis quien ha brindado ofertas de sentidos para pensar sobre las tensiones que implica trabajar y albergar las singularidades frente a las propuestas homogeneizantes en la escuela de hoy. Aquí resulta oportuna la propuesta institucional que abre espacios para que esa singularidad encuentre un lugar para tramitar el proceso adolescente, tan necesario en un momento donde el o la adolescente ensaya diversos personajes —no siempre tramitables por el mundo adulto— a la par que va reconstruyendo su identidad.

La misma profesora, además, manifiesta la importancia de apostar al lazo social en las otras instituciones que producen —según su parecer— segregaciones que evidencian cierto sufrimiento y atentan contra la producción de subjetividad, al quedar al servicio de la burla y la ridiculización de un grupo de estudiantes. ¡Qué lejos se está de pensar una institución que promueva y sostenga la salud mental de sus integrantes! La institución educativa no puede desaprovechar, desde su tarea, la valiosa posibilidad de estimular modalidades vinculares capaces de favorecer sucesivos movimientos que lleven al conocimiento de la realidad, de sí mismo y del otro; inclusive de sanear vínculos perturbados, ya que la escuela puede brindar una segunda

oportunidad en la vida, dada la edad de sus estudiantes y la posibilidad de desarrollar una actitud vincular reflexiva. Pensar el lugar que ocupa el/la profesor/a es el desafío que se propone Airchhorn ([1925] 2006) al garantizar ese lugar del otro, cuando el sujeto no parece creer en su ayuda. La escena relatada permite pensar cómo el otro convoca a la sensibilidad de la docente, a partir de las situaciones que despliegan desde sus discursos.

Cuando se indaga en las conversaciones acerca de problemáticas que se presentan en los diferentes cursos en los que profesores/as dictan clases, nos encontramos con lo siguiente:

Hay que tener en cuenta que la población escolar no viene del barrio en general, viene del Barrio Atuel y del Barrio Matadero, seguramente tiene que ver con que ellos están muy solos también. Chicos de 13, 14 y 15 años, que llegan a las tres de la mañana a la casa y están dormidos en el aula. Mi hijo tarda 15 minutos después de la escuela, y pensás cómo a este chico el papá no lo va a buscar, llegando a las dos de la mañana a la casa. Entonces yo creo que ellos están muy solos y ese contexto, debe haber cierta junta, debe haber alguno fumado, un porro en el aula. Y lo que pasa con los más chiquitos es como que todavía están armándose dentro de la Escuela, con la parte del Polimodal se habla, se cita a los padres, se habla mucho. Fuman después, en el patio, y te das cuenta por el olor con el que entran. El Aráoz tiene un patio muy grande, y ellos se la ingenian. Yo no estoy en el patio, pero siempre hay dos o tres preceptores que hacen lo que

pueden. Pero sí, los ves fumando en la puerta de la escuela chicos chiquitos (Profesora de Química).

La procedencia de diversos contextos de pobreza suele ser un indicador para juzgar las trayectorias escolares de los/as jóvenes. Tal es el caso del testimonio de la profesora de Química, quien compara la forma de crianza hacia su hijo, con la soledad que, supone, viven sus alumnos/as al provenir de diversos barrios populares de la ciudad de Santa Rosa. “Estar solo” no debería asociarse necesariamente a estar expuesto a las drogas, la marginalidad, las malas juntas, a tener un alumno/a fumado en la clase. Es verdad que en determinados contextos existe una ausencia de figuras adultas que pueden promover procesos desubjetivantes hacia las nuevas generaciones y que no dependen sólo de la clase social de procedencia. Este relato permite pensar que si el contexto escolar se presenta así, a diferencia de otras instituciones, quizá la escuela y los adultos/as que la habitan cuenten con el desafío de recomponer la esperanza en un futuro para esos alumnos/as y proponer salir de la inmediatez que muchos jóvenes viven, devolverles la posibilidad de sentirse portadores de un discurso, empoderarlos y hacerlos sentir protagonistas de sus proyectos. Si los/as jóvenes se las ingenian para fumar en el patio y lo logran, quizá nos están indicando a los/as adultos/as que se trata de un espacio que han dejado de observar, que no vale la pena intervenir, ni se puede lograr nada. Dejarlos en ese espacio es otra forma de la institución de separar. Los adultos/as no sienten que forman parte de esa práctica, la que solo queda en proceso de queja y sanciones. Es otra forma de *dejarlos solos*.

Desde una posición psicoanalítica, tanto Aichhorn ([1925] 2006) como Bernfeld (2005) verían en esta escena momentos propicios para pensar intervenciones, sobre todo, desde la institución educativa que es la que debe lograr la regulación de lo pulsional del sujeto y orientar la sublimación de objetos valorados social y culturalmente. Posicionados desde aquí, aparece la queja acerca de lo que no tienen los alumnos, al negar la plasticidad propia del sujeto y borrar el interés por el/a estudiante. Tal situación desdibuja el proceso de transmisión de los contenidos de la cultura y pone en jaque la posibilidad de un vínculo educativo. No debemos olvidar que si no hay escuela, si la escuela fracasa, lo que queda es la calle, o algún modo de lo asilar: reformatorios, institutos de rehabilitación de adicciones, lo penal.

Sobre la práctica educativa: conversar (es el primer paso)

Resulta interesante recuperar para este artículo la propuesta que realizara Aichhorn en su abordaje con jóvenes desamparados/as ([1925] 2006):

De forma natural, comienzo a hablar de cosas que interesan a la mayoría de los niños, pero que no están conectadas con su conducta disocial. Ocho o diez de ellos se interesan por el fútbol. Uno debe conocer los equipos, a los mejores jugadores, el último encuentro, los goles, etc. Menos frecuentemente se entra en contacto por medio de los libros, especialmente por los relatos de aventura y las novelas policíacas. Suele ser fácil hablar de películas

de cine, y de esta forma hacer perder al niño su desconfianza” (p.119).

Tal como lo propone el autor, resulta importante iniciar una conversación que incluya temas de interés del sujeto y no siempre cuestionar la situación problemática por la que es interpelado. Esta estrategia permite conocer preferencias, identificaciones, consumos culturales que elige el sujeto adolescente respetando, así, su singularidad. Aichhorn, a través del oficio de escuchar, descubre a principios del siglo XX que las/os adolescentes se inclinan por el deporte, la música, el cine y los libros. Todo resulta preparador para indagar sobre las profundidades del psiquismo y comprender los motivos de sus actuaciones. Podemos pensar, salvando las distancias, que los circuitos que eligen los/as jóvenes del siglo XXI son los mismos que antaño, salvo que hoy se encuentran con una proliferación de estilos musicales, con diversos íconos deportivos, especialmente en el fútbol mundializado, series televisivas, sagas de cine y autores que presentan una literatura atrapante para esta franja etaria.

La propuesta de Aichhorn consiste en dejar de pensar a los jóvenes como amenaza para pensar a la juventud como actor/a social, e iniciar una conversación con las nuevas generaciones, porque entiende que son portadoras de nuevas sensibilidades en una nueva historicidad que los interpela como protagonistas de la cultura:

No recorro a la sanción, prefiero solucionarlo yo, le pido que cuando toque el timbre se quede y lo charlamos, por ahí les molesta

perder 5 minutos del recreo, retar a los gritos no sirve y hay un banco afuera del aula y si hay un chico que no reconoce límite de ningún tipo, le digo haceme un favor, anda y sentate en el banco y la próxima retoma la clase lo más bien y siempre trato de solucionarlo yo (Profesora de Letras).

En el testimonio, la joven docente de Letras ofrece un espacio de conversación, prepara un encuentro más personal con el estudiante. Entiende que enfrentar la situación ante los/as compañeros/as sería provocar una escena que o se torna inmanejable o se vuelve arbitraria. Los/as adolescentes saben que han realizado una transgresión, ligada a un ejercicio de la libertad; desafían las reglas impuestas por la institución o el contrato pedagógico acordado para esa asignatura. Abrir este espacio favorece la producción de subjetividad, porque reconoce a ese Otro desde el proceso educativo. El/a adulto/a se hace responsable de contribuir al sostenimiento de la asimetría entre las generaciones, a dejar la inmediatez del suceso para desplegar un diálogo en el que circulen nuevos enunciados acerca de los malestares subjetivos. Por ello resulta potente la invitación de Aichhorn, al incluir un saber en el/la docente, cuando se respalda desde sus intervenciones, al tener conocimiento de gustos y preferencias de sus alumnos/as, al impulsar ciertas condiciones de posibilidad que indaguen sobre el deseo. Esa situación no lo exime de (re) trabajar también acerca de la trasgresión sucedida. Por último, hay que considerar que Freud casi siempre vinculó la sublimación con la producción artística o la investigación científica y no con las

actividades cotidianas que tienen un carácter más adaptativo. Pese a las oscilaciones que manifestó sobre la función que el psicoanálisis tenía o podía tener en el quehacer educativo, siempre que se refirió al tema sostuvo la conveniencia de que los maestros tuvieran conocimientos básicos del funcionamiento psíquico, en particular, del psiquismo infantil a través de una formación psicoanalítica. Para ello, considerando que sin la experiencia del propio análisis es imposible adueñarse de este conocimiento, propone el análisis del pedagogo y del educador como medida profiláctica. *En Nuevas Conferencias de Introducción al Psicoanálisis* y, con mayor precisión en la conferencia N° 34 *Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones* ([1932] 2008) indica que el análisis del educador es más eficaz que el análisis de los propios niños y, por otra parte, ofrece la ventaja de presentar menos dificultades para su realización.

Palabras finales

La práctica educativa de profesores/as y adolescentes nos enfrenta a nuevas formas de producción subjetiva y por las que podemos afirmar que los/as adultos/as se encuentran en situaciones escolares para las que se supone deberían estar preparados en su trayecto de formación. Aparecen en las historias de vida situaciones que entraman las subjetividades docentes y que los/las enfrenta a conflictos –o bien a su negación–, a desafíos que se convierten en la posibilidad de revisión de las prácticas o al regreso a posiciones anteriores que hoy no surten efectos en las subjetividades juveniles, a interrogatorios sobre qué hacer

frente a lo nuevo y a ensayar algunas tramas vinculares en los escenarios educativos. Estas circunstancias se presentan tanto en profesores/as de mayor antigüedad como en los más jóvenes entrevistados, quienes acompañan las sensibilidades de jóvenes.

Para finalizar, el trabajo con las narraciones además abre interrogantes nuevos para repensar los malestares singulares que vivencian los/as adolescentes hoy, tal como lo refieren Aichhorn ([1925] 2006) y Bernfeld (2005) en sus experiencias psicoanalíticas con jóvenes huérfanos de guerra y desamparados, al ocupar el lugar como adultos/as que acompañan y amparan en el cuidado en los procesos subjetivos adolescentes.

Referencias

- Aircchorn, A. ([1925] 2006). *Juventud desamparada*. Barcelona: Gedisa.
- Bernfeld, S. ([1921] 1973). *Psicoanálisis y educación antiautoritaria*. Barcelona: Barral.
- Bernfeld, S. ([1925] 1975). *Sísifo o los límites de la Educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bernfeld, S. (2005). *La Ética del chocolate. Aplicaciones del psicoanálisis en Educación Social*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Freud, S. ([1929] 1994). El malestar en la cultura. *Obras Completas*. Vol. XXI. (pp.57-140). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1932] 2008). 34ª Conferencia. Esclarecimiento, aplicaciones, orientaciones. *Obras Completas*. Vol. XXII. (pp.126-145). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1925] 2011). Prólogo a August Aichhorn. *Verwahrloste Jugend*. *Obras Completas*. Vol. XIX. (pp.296-298). Buenos Aires: Amorrortu.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.
- Mallimaci, F. y Gonzalez Béliveau, V. (2007) Historias de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa*. (pp.175-212). Buenos Aires: Gedisa.
- Marradi, A. Archenti, N. y Piovani J.A. (2007). *Metodologías de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Saltalamacchia, H. (1992). *Historia de vida*. Puerto Rico: Ediciones CIJUP.
- Tizio, H. (2005). La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma. En H. Tizio (Coord). *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones de la pedagogía Social y del psicoanálisis*. (pp.165-183). Barcelona: Gedisa.
- Tizio, H. ([1923] 2006). Prólogo al libro de August Aircchorn. *Juventud desamparada*. (pp. 9-20). Barcelona: Gedisa.
- Zafiropulus, M. (2010). *Lacan y las ciencias sociales. La declinación del padre*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Notas

(Endnotes)

⁸⁷ Doctor en Psicología. Universidad Nacional de San Luis. Licenciado y Profesor en Psicología. Universidad Nacional de San Luis. Profesor Adjunto Regular de la cátedra Psicología del Departamento de Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa. Docente del ISFD Escuela Normal Santa Rosa y del Colegio Secundario de la UNLPam. juanfranco@cpenet.com.ar

⁸⁸ Se trata de una investigación que formó parte de la Tesis de Doctorado, que el autor de este artículo finalizara en la Universidad Nacional de San Luis, Argentina en el año 2015. La misma se denominó El lugar de los procesos subjetivos en la formación y práctica de profesores de nivel medio de la Universidad Nacional de La Pampa. Se inscribió en el marco del proyecto "La educación secundaria en La Pampa: políticas, instituciones y actores" de la Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam. Resolución N° 1545-12CD-FCH, en el período 2012 a 2015.

⁸⁹ En el año 2005 se publica *La ética del chocolate*, texto que reúne el relato de las experiencias de aplicación del psicoanálisis, realizadas con niños/as y adolescentes por el autor y editado en Barcelona.

⁹⁰ En 2006, Gedisa Editorial Barcelona reimprime una nueva versión del clásico texto de Aichhorn, denominado *Juventud desamparada*, que cuenta con el prefacio escrito por Sigmund Freud y se incorpora un prólogo de la edición por la Dra. Hebe Tizio, y que brinda claves de lectura desde el Psicoanálisis.

⁹¹ Se trata de un libro donde desarrolla técnicas y procedimientos para que el educador/a pueda reconocer en las manifestaciones sintomáticas (transgresiones, actos delictivos, etc.) los motivos inconscientes de tales comportamientos y, de este modo, poder encontrar los medios para resolverlos y con ellos, devolver al sujeto la conformidad social.

Fecha de recepción: 07-05-2016

Fecha de evaluación: 10-05-2016

Fecha de aceptación: 18-10-2017



Obra, Al otro lado por Andrea Brunotti.



Obra, Dualidad por Andrea Brunotti.



PARTE 4: RESEÑAS DE LIBROS

Reseñas de libros

La formación en la práctica docente de María Cristina Davini
Braian Marchetti

Delibera con Dewey: ciencias sociales y educación de J. Ramos Morales, J. Serrano
Castañeda y B. Trujillo Reyes
Daniela Solís

La educación de la clase alta argentina. Entre la herencia y el mérito, de Victoria
Gessaghi
Jonathan Aguirre

Reseñas de eventos

Relatoría de las III Jornadas de Investigadorxs, grupos y proyectos de investigación
en Educación
Francisco Ramallo, Jonathan Aguirre y Natalia Muñoz

Calendario de eventos

Normas de publicación

La formación en la práctica docente de María Cristina Davini.⁹²

Braian Marchetti⁹³

Interesada por el sistema formador y el trabajo docente como a lo largo de toda su vasta trayectoria, la autora nos presenta en esta ocasión un trabajo dedicado principalmente a profesores de prácticas de la enseñanza, a formadores y capacitadores. Con precisión teórica, sin posicionamientos radicales y excluyentes, el trabajo busca convertirse en un aporte para la formación de formadores del análisis conceptual y de la experiencia en el campo educativo en diálogo con la perspectiva del lector y sus propias vivencias.

El texto presenta a lo largo de sus páginas aportes para la formación inicial de los futuros docentes y dispositivos para el desarrollo profesional de los maestros y profesores en actividad. Dichos aportes se encuentran organizados en cinco capítulos: 1) *Acerca de la formación y la práctica docentes* 2) *La didáctica y la práctica docente* 3) *Las prácticas docentes en acción* 4) *Criterios y estrategias pedagógicas de formación* 5) *Educación permanente en las prácticas*.

El primer capítulo tiene su centro sobre la cuestión de la formación en las prácticas docentes y los distintos enfoques y discursos pedagógicos que han versado sobre ellas. Desde el reconocimiento de la práctica docente como un acto que involucra necesariamente el pensamiento y la valoración de los sujetos sobre el mundo, la autora nos invita a recuperar a la enseñanza como eje central de la formación docente, entendiéndola como una práctica deliberada dirigida a que los docentes aprendan en el marco de grandes finalidades humanas sociales, éticas y políticas.

La necesidad de desarrollar la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos, ante situaciones que incluyen distintas dimensiones sobre la toma de decisiones y el tratamiento de desafíos y problemas genuinos, coloca en primer plano al desarrollo de los contenidos propios de las prácticas docentes. En este capítulo, la autora recupera la idea del rol de mediador de quien

enseña en un apartado que reúne finalmente una serie de contenidos de enseñanza y de aprendizaje que se corresponden con el campo de la formación inicial.

El segundo capítulo se aboca a la didáctica y la práctica docente comprendiendo a su aporte como el “campo de conocimientos que permite formular distintos criterios y desarrollos metodológicos de la enseñanza para alcanzar en forma concreta y práctica distintas intenciones educativas” (p. 48). La autora resalta la necesidad de contar con criterios básicos de acción didáctica que orienten las prácticas de enseñanza y permitan elegir entre distintas alternativas según el contexto educativo.

El capítulo se completa con el desarrollo de “Diez formas generales para enseñar”, desde diez líneas didácticas generales para organizar configuraciones didácticas particulares, y por “Diez criterios didácticos para la motivación” que permitan impulsar el interés de los alumnos por aprender.

En el tercer capítulo toma centralidad la práctica docente en sí misma, como un amplio abanico de capacidades concretas relacionadas con los ejes centrales de la acción profesional. Si bien se reconoce la importancia de la experiencia en la incorporación de estas capacidades, se destaca la relevancia de la orientación de muchas de ellas durante la formación inicial.

De esta manera, la autora concibe a la programación docente como una actividad indispensable para la construcción de una

propuesta en la cual se reflexione previamente sobre cómo concretar nuestras intenciones en la enseñanza. A lo largo del capítulo, se desarrollan los componentes necesarios para la programación: propósitos y objetivos, secuencias de contenidos, organización metodológica y de actividades, uso del tiempo, manejo de grupos, administración de los recursos, y prácticas de evaluación.

Los criterios y estrategias pedagógicas de formación componen la temática del cuarto capítulo. A lo largo del mismo se realiza una propuesta de criterios pedagógicos para andamiar las decisiones docentes a la hora de orientar y acompañar la construcción de los procesos de formación en la práctica. Estos criterios parten de la concepción de reconocer a la práctica misma como un objeto de conocimiento en tensión permanente con los marcos conceptuales.

Dentro del apartado se desarrolla una serie de estrategias didácticas a fin de tenerlas en cuenta de acuerdo con la etapa del proceso formativo que se encuentre el estudiante. Su utilización se propone contemplando la gradualidad del proceso de formación y los crecientes niveles de responsabilidad que van adquiriendo los futuros docentes. Por último, se proponen distintos recursos de evaluación para poner en práctica, tales como el cuaderno de narraciones personales, el portfolio y los registros de logro.

El quinto y último capítulo del libro destaca la importancia de la educación permanente en las prácticas, donde los docentes aprenden a

través del intercambio con otros docentes y van construyendo su experiencia. Sin embargo, la adquisición de experiencia no resulta suficiente, por lo que la autora resalta la necesidad de un programa de formación continua amplio y comprensivo que integre la capacitación a larga escala en torno a una programación definida centralmente, con la capacitación en una dinámica interna en la organización y distribución de roles específicos en las prácticas situadas.

De esta manera, concluye una propuesta de formación inicial docente en habilidades prácticas y capacidades de intervención potentes, para quienes tienen la responsabilidad de guiar a los futuros docentes en su trayecto formativo inicial. A través de la recuperación de la programación, de la síntesis de criterios metodológicos, de la selección de estrategias y recursos de evaluación graduales, y desde una perspectiva basada en la tensión permanente entre marcos teóricos y prácticas situadas, esta obra nos invita a continuar reflexionando e incursionar en recorridos fundados y reflexivos de la agenda actual de la didáctica de la formación inicial.

Notas (Endnotes)

⁹² *La formación en la práctica docente* de María Cristina Davini. Buenos Aires: Paidós. 2015

⁹³ Profesor en Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata, miembro del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia FH-CEHIS.

Delibera con Dewey: ciencias sociales y educación de J. Ramos Morales, J. Serrano Castañeda y B. Trujillo Reyes.⁹⁴

Daniela Solís⁹⁵

La obra *Deliberar con Dewey: ciencias sociales y educación* editada por Juan Mario Ramos Morales, José Antonio Serrano Castañeda y Blanca Flor Trujillo Reyes en el año 2015 surgió como resultado de la realización del Seminario Interinstitucional de Investigación John Dewey en 2012 y 2013 en la UPN-Ajusto, México, y se transmitió en videoconferencia a la ciudad de Monterrey, así como a Brasil y Colombia. En este trabajo se ponen en debate variadas trayectorias conceptuales que se aglutinan en torno a los conceptos clave de la obra de Dewey: experiencia, educación y ciudadanía. Éstos se reexaminan particularmente en el contexto de México y de otros países de América Latina. El libro se halla organizado en tres ejes principales: tradiciones en las ciencias sociales, trayectorias conceptuales y Dewey, y lo educativo.

Los tres capítulos iniciales pertenecientes al primer eje hacen un seguimiento histórico de las ideas deweyanas sobre la educación. El

primer capítulo “John Dewey y las tradiciones de la fenomenología, la hermenéutica y el pragmatismo” de Serrano Castañeda describe la influencia de la hermenéutica y el pragmatismo en el pensamiento de Dewey, abordando primero el legado de la Ilustración y cómo sus pensadores, para refutar o estar de acuerdo con ella, volvieron a la filosofía medieval o a la antigua. Los autores de este capítulo intentan dilucidar el anti-dualismo que impregna la filosofía de Dewey con su rechazo a las polaridades abarcando a la vida en su totalidad, otorgándole su sentido pleno a la experiencia. Por su parte, los capítulos “Ciencias sociales y pragmatismo: Dewey y Weber, debates posibles” de Leiner y “John Dewey, la filosofía americana y el pragmatismo” de Gamboa retoman el desarrollo y la historia del pragmatismo en Estados Unidos desde el siglo XVII en adelante, evaluando la influencia de los pensadores como Franklin y Paine, que tomaron ideas de la Ilustración. En particular, el capítulo de Gamboa explora las influencias del pensamiento de Kant, Hegel y Pierce,

quienes dejaron su huella en el pragmatismo de Dewey. Enfatiza sobre todo la idea del hábito, el cual permite comprender el mundo a nuestro alrededor y se transforma en reglas para la acción humana. Finalmente, Gamboa resume las ideas de Dewey respecto de la filosofía actual, que no puede desconectarse de los procedimientos científicos y de sus métodos para obtener conocimiento. De la misma manera, Leiner conecta a Habermas con Dewey teniendo en cuenta sus visiones sobre la reflexión como instrumento para cambiar las tradiciones en la educación, tomando a los cambios históricos como instrumentos centrales de investigación cuyo objeto de estudio debe anclarse en la obligación de promover cambios sociales. Conecta también a Dewey con Max Weber—pasando por otros diferentes intelectuales que lo influyeron tales como Kant y Habermas. Plantea muchos interrogantes abiertos al final del capítulo, sugiriendo nuevas investigaciones en este campo.

El segundo eje refiere a trayectorias conceptuales respecto de la ideología deweyana, enfocándose en la educación y del cambio social. En el capítulo “El lugar del hábito en la experiencia” Trujillo Reyes describe primero la manera de entender la naturaleza humana según Dewey, para quien, nuevamente, la característica crucial era el hábito, a través de la generación del impulso de responder al medio tanto físico como social que nos rodea. Trujillo Reyes analiza varios casos para ilustrar este punto, concluyendo que las necesidades humanas no son fijas, sino que cambian de acuerdo a las condiciones sociales.

De esta manera, los seres humanos se socializan en instituciones preexistentes, pero producen cambios en ellas a través de sus hábitos. A su vez, el capítulo “Relevancia de la experiencia asociada y lo público en la educación” de Torres Hernández describe la relación intrínseca que existe entre lo público y lo privado en la educación, ponderando a la investigación como una actividad que es inherente al ciudadano. Torres Hernández toma como punto de partida de este capítulo las comisiones de defensa de Trotsky en México en la década de 1930, de las cuales Dewey formó parte. A partir de esta experiencia, Dewey empezó a discurrir sobre la continuidad de la experiencia, que sugiere una estrecha relación entre acción y sufrimiento, transformando la tradicional noción de causa-consecuencia por una de medio-consecuencia.

En este medio existe tanto interacción como continuidad, y ambas constituyen una transacción como base de la investigación. En una línea similar, el capítulo “Efectos de la noción deweyana de la indagación” de Ramos Morales enfatiza la importancia de la investigación, cuyas conclusiones transformarán a la sociedad, mejorándola y volviéndola más justa. No sólo los docentes especializados deben hacer investigación, sino que todos deberían convertirse en indagadores de su propia práctica ya que, para Dewey, la indagación permite la identificación de un problema sólo reconocido acertadamente por quienes tengan una constante relación con él. La experiencia es fundamental al respecto, pues despliega ante los investigadores-estudiantes nuevas experiencias que pueden registrarse, por ejemplo, a través

de la narrativa, tomada como una herramienta mediante la cual reflexionan sobre su acción y sobre el diálogo que sostienen con sus tutores. Esta metodología, sugiere Ramos Morales, se aplica no solo en la docencia sino también en otras profesiones tales como la abogacía, la medicina y el trabajo social, usando la narrativa de la indagación a través de portafolios o autoestudios.

Finalmente, el tercer eje relaciona los postulados de Dewey con diferentes movimientos progresistas—como la Escuela Nueva—y con la formación docente en los contextos de Brasil y México. Pasillas Valdez en su capítulo “Dewey, el maestro y la educación como reconstrucción continua de la experiencia” indica que los postulados de la llamada Escuela Activa o Escuela Nueva no estaban de acuerdo totalmente con los postulados de Dewey. Éste creía que ponderar los gustos particulares de los alumnos podía ser peligroso. Consideraba que la Escuela Nueva distorsionaba la libertad al convertirla en anarquía ya que estos agrados podían ser simples caprichos irrelevantes para los contenidos escolares. El capítulo “Arte, experiência e educação: O que a mensuração não pode mensurar” de da Cunha alude al contexto particular de Brasil cuyo rol de organizador de importantes eventos deportivos evidenció sus falencias de infraestructura y su falta de mano de obra especializada. Describe también la percepción social actual sobre la educación, la cual parece ser útil a partir de lo que puede obtenerse. Esto choca con el pensamiento de Dewey, quien proponía una educación basada en la verdadera pasión por aprender, lo cual no

parece ser posible por la negativa influencia de la industria actual. Por lo tanto, concluye que es necesaria una transformación social completa a través de un sistema gratuito de carácter público y común a todos, incluyendo no solo contenidos sino también emociones, sentimientos y deseos.

Acuerda así con Teixeira (en Goodenow, 1990), quien advocaba en 1932 por la total reconstrucción del sistema educativo de Brasil siguiendo líneas democráticas, sugiriendo que las ideas de Dewey estuvieron siempre asociadas a la democracia, abriendo el camino para otros pensadores de fines del siglo XX como Freire o Saviani. En la misma línea, el capítulo “Pautas para la formación de maestros desde la perspectiva deweyana” de Paredes Oviedo sostiene que la formación del profesorado resulta una herramienta indispensable para el cambio en la sociedad. También plantea la necesidad de que la educación no sea tratada como un bien restringido a unos pocos. Por eso, Paredes Oviedo, en consonancia con otros capítulos de este eje, indica que la educación no debería percibirse como una empresa comercial. Enfatiza la responsabilidad de los docentes en la preparación de los jóvenes para el mundo, particularmente cuando recién se gradúan y se encuentran desorientados frente a los problemas que deben enfrentar.

En resumen, se trata de una obra iluminadora que pone en debate para América Latina las ideas más importantes de Dewey sobre la educación, presentándolas como un proyecto factible de ser realizado. También enfatiza el valor de la investigación, que deberían realizar no sólo los

especialistas sino igualmente todos aquellos involucrados en la educación. Lograrían así una actitud reflexiva que habilite una mejora en sus prácticas educativas en nuestros contextos.

Referencias

Dewey, J. (1960). *La educación de hoy*. Buenos aires: Losada.

Goodenow, R. (1990). The progressive educator and the Third World: A first look at John Dewey. *History of Education*, 19(1), 23-40. DOI: 10.1080/0046760900190102.

Ramos Morales, J., Serrano Castañeda, J., & Trujillo Reyes, B. (Eds.). (2015). *Deliberar con Dewey: ciencias sociales y educación*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Notas

(Endnotes)

⁹⁴ Ramos, J., Serrano, J., & Trujillo, B. (Eds.). (2015). *Delibera con Dewey: ciencias sociales y educación*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

⁹⁵ Adscripta a la investigación del CIMEd (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación), miembro asociado a CLACSO, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. danielabsolis1@gmail.com.

La educación de la clase alta argentina. Entre la herencia y el mérito, de Victoria Gessaghi.⁹⁶

Jonathan Aguirre⁹⁷

En el presente libro la antropóloga social Victoria Gessaghi pretende explorar y deconstruir a la clase alta como categoría de análisis. Su objeto de investigación es definido sobre la premisa del diagnóstico que comparte con Guillermina Tiramonti sobre la desigualdad y fragmentación educativa hacia finales de los años 90. Es a partir de allí que comienza sus investigaciones para poder comprender no solo el comportamiento de la clase alta argentina, sino los sentidos y representaciones que le atribuye dicho sector a la educación de sus hijos.

Al documentar las representaciones y prácticas heterogéneas a partir de las cuales los sujetos negocian las fronteras de esa clase social, el propósito de la obra ya no es determinar si quienes se reconocen y son reconocidos como parte integrante efectivamente de la clase alta lo son o no. Lo que vuelve más estimulante el análisis es atender a los modos en que los entrevistados disputan la legitimidad de esa pertenencia y desde qué posiciones lo hacen.

Por tanto, uno de los objetivos que persigue la autora es, justamente, analizar la producción social de la clase alta en una configuración que integra múltiples discursos, complejos sentidos y prácticas de sujetos concretos en una constante negociación. En definitiva, Gessaghi analiza “los modos en que este grupo se constituye en un entramado que integra la historia sociopolítica de nuestro país y su particular configuración institucional. Dicha trama otorga rasgos distintivos a los procesos de obtención de posiciones de privilegio” (p. 16).

Desde nuestra perspectiva, consideramos que lo más enriquecedor de esta obra es el enfoque antropológico y etnográfico que logra darle Gessaghi a su investigación. La autora, en las primeras páginas del libro, hace un extraordinario análisis de su concepción sobre el trabajo etnográfico y su extrema utilidad en la investigación social contemporánea: “Únicamente al mirar, escuchar, preguntar, formular hipótesis y cometer errores pude

hacerme la idea de cómo era el mundo que quería estudiar” (p. 18). Como se dijo antes, el libro es el resultado de un exhaustivo trabajo etnográfico que consiste en el análisis de las trayectorias de vida de setenta y tres adultos de entre 80 y 30 años pertenecientes a esos grupos familiares, observaciones en distintas situaciones de la vida cotidiana de los entrevistados, y de sus escuelas. Asimismo se recabó y analizó material documental integrado por datos estadísticos producidos por diferentes organismos, como así también auto-biografías, memorias familiares, guías sociales, guías genealógicas, libros de fotografía entre otros.

Otra de las características que se destaca de *La educación de la clase alta argentina. Entre la herencia y el mérito es su narración*. La investigación está narrada en primera persona y la autora pone de manifiesto no solo el entramado de teorías, categorías que surgen de las entrevistas o meros datos estadísticos o descriptivos, sino que narra sus emociones y sentimientos frente a las diversas situaciones en que se ve expuesta en el campo. Así, se rompe la barrera epistemológica en donde se concibe al investigador como alguien totalmente ajeno a su objeto de estudio. Por el contrario, en la obra se puede comprender lo que un investigador social va sintiendo en la medida que se vincula y se implica con el objeto que está estudiando. Al respecto sostiene la autora:

La confrontación entre lo diferente y mi subjetividad como investigadora (de clase media, mujer, etc.) fue mi primer instrumento principal de conocimiento. Por eso adopto una

mirada de transmisión y en primera persona. Creo que el terreno es una experiencia personal de aprendizaje y de intercambio donde la implicación personal es constitutiva del objeto. El yo investigador y su posición adquieren relevancia solo en tanto está encarnado en relaciones sociales (p. 20).

En este sentido el trabajo etnográfico se vuelve personal e irrepetible, y una experiencia afectiva y cognitiva. Claro está que esto no mella la pretensión científica, ya que la objetividad no está dada por las condiciones en el terreno, sino que es un logro tanto más sólido cuanto más haya podido el etnógrafo ser consciente de su propia subjetividad al redactar los registros y diarios de campo.

En lo que refiere a la organización interna del libro, podemos decir que se estructura en seis capítulos más un apartado final con las reflexiones de la investigación realizada. En el primero de ellos, titulado “El trabajo de formación de la clase alta” se hace referencia a la constitución y conformación interna de la clase alta argentina. Relatos de los entrevistados dan cuenta de que lo que realmente define a alguien como miembro constitutivo de la clase alta no es exclusivamente el dinero, sino el apellido de la familia a la cual pertenece. La familia es la garante de la unidad de los lazos que permiten la conservación de la empresa, las tierras o las actividades económicas desarrolladas por sus miembros. El “apellido” y la pertenencia a una “familia tradicional” son las marcas que confieren antigüedad y legitimidad a la fortuna familiar. Como sostienen los entrevistados, esto

“da espalda” (p. 40). En este capítulo la autora va narrando no solo la conformación interna de la clase que investiga sino que relata sus emociones y sentimientos a la hora de comenzar cada una de las entrevistas.

El segundo apartado hace referencia a los circuitos educativos de la clase alta. La escuela es uno de los espacios que producen, traducen e incluso transforman esa trama familiar densa que se expone en el primer capítulo y une a distintas generaciones en una íntima familiaridad que favorece la cohesión y su solidaridad interna, y de esa forma, colabora en la formación de este grupo social. Por tanto, Gessaghi explora el mundo escolar de la clase alta entendiendo que la escuela construye y configura también a dicha clase. Asimismo, la autora encuentra que la escuela se vuelve la posibilidad de tener una base académica que permite a los jóvenes emigrar a tener una experiencia educativa en el extranjero. Por último los relatos de los protagonistas arrojan una interesante conclusión: si bien en la Argentina no se estructuró un sistema de formación de las elites como en otros países, las clases altas conformaron un espacio de instituciones propias que les garantizó una socialización entre sus propios miembros.

En el tercer capítulo se aborda la cuestión de los sentidos de la educación para los miembros de la clase alta. Aquí la autora pone en juego con mayor énfasis su reflexividad etnográfica e intenta captar e interpretar los sentidos que la clase alta argentina le atribuye a la educación de sus jóvenes. A lo largo del apartado encontramos relatos que dan cuenta de diversos

y complejos sentidos, y descubrimos que para muchos integrantes de la clase estudiada la educación no implica necesariamente una condición extremadamente necesaria para continuar los negocios y la tradición familiar. Gessaghi concluye el capítulo sosteniendo una de las hipótesis de su investigación: “Asociar a los sectores más privilegiados con un mayor interés por la educación no deja de ser un prejuicio que omite articulaciones complejas que se establecen entre las posiciones sociales y las trayectorias de clase en una configuración histórica específica” (p. 124). Si bien la mayoría de los entrevistados alude a la educación como un componente mayúsculo en la formación de la clase, no todos le otorgan el valor que se presupone. En definitiva, en un sistema educativo que otorga formalmente las mismas credenciales educativas a todos, se vuelve necesario producir una separación entre distinción social y acceso a credenciales educativas. La distinción implica entonces acumular recursos que no todos pueden adquirir en el mundo de la escuela—de ahí la subestimación del espacio escolar.

El capítulo cuarto retoma, en parte, lo trabajado en el segundo apartado referido a los circuitos escolares pero lo hace enfatizando las apropiaciones y negociaciones que hace la clase alta dentro del sistema educativo. Las historias de vida que se reconstruyen en este capítulo documentan la trama de relaciones que tejen las tradiciones formativas de sectores tales como la educación religiosa y las políticas educativas de principios de siglo XX. Aquí la autora vuelve a confirmar su hipótesis al sostener que la articulación de estas tradiciones formativas con

otros espacios educativos dio lugar a la temprana configuración de experiencias educativas que mostraron características propias para estas familias. Además las narraciones que se exponen en el capítulo dan cuenta del por qué no existen en nuestro país élites que se puedan definir en función de credenciales educativas.

En el siguiente apartado, Victoria Gessaghi indaga sobre la reconfiguración de estas clases altas en los tiempos actuales del país, donde las nuevas generaciones deben legitimar su posición dentro de la misma clase y en donde el mérito juega un papel significativo. El capítulo se titula “La clase alta, entre la herencia y el mérito”, haciendo referencia a esta reconfiguración de la herencia recibida. En dicho apartado se aclara que la cuestión del mérito no está sujeta al acceso de títulos escolares; no se delega en la escuela el privilegio de la selección de la élite. Incluso si estos sectores van a la universidad y están altamente calificados, la destilación de la elite no se produce en el sistema educativo. Asistir a escuelas de “excelencia” y los mandatos de “ser los mejores” revelan la necesidad de articular motivaciones familiares dentro de una economía de mercado. En otras palabras, quien sea el sucesor de los destinos familiares debe conquistarlo por el mérito personal—de allí la meritocracia a la que alude la autora.

El último capítulo refiere a la educación moral de la clase alta argentina. En esta educación moral la Iglesia Católica se torna central. El pensamiento que surge de las entrevistas es que quien pertenece a una familia tradicional y de clase alta debe “devolver” a la sociedad, en

parte, lo que Dios les ha regalado. Por lo tanto la clase alta no hace alarde de sus posiciones materiales; es más, debe colaborar en caridad y servicio a la Iglesia. Asimismo, quien pertenece a este sector no ostenta ni se vanagloria de su posición social; debe pasar desapercibido, sabiendo que es “superior” y que es su deber mantenerse en el anonimato. Esto es lo que, según plantea la autora, distingue a la clase alta tradicional y a los nuevos ricos. Los últimos no tienen la formación moral que sí poseen las familiares tradicionales. Gessaghi concluye, a partir de los relatos de los entrevistados: “La clase alta argentina se distingue por ser moralmente superior en tanto es sencilla y no hace alarde de su riqueza” (p. 252).

El segmento final de *La educación de la clase alta argentina. Entre la herencia y el mérito* está destinado a las reflexiones últimas en las cuales la autora recupera las hipótesis trabajadas a lo largo de la investigación, brindándole al lector una visión mucho más acabada de ese complejo mundo de educación de la clase alta argentina. Así queda claro que el estudio de las historias de vida de este sector social ilumina el carácter procesual y relacional de las trayectorias de clase que no pueden ser definidas *a priori* en función de una posición estructural. El relato que trazan los entrevistados obliga a cuestionar la estabilidad del *hábitus* en el tiempo, su homogeneidad y unicidad, y por consiguiente a considerar el entramado relacional dinámico que incluye a la familia y la escuela, pero también a otros sujetos sociales enraizados en experiencias históricas que los moldean y constituyen.

En suma, Victoria Gessaghi, con una gran mirada etnográfica, ha logrado acceder a la intimidad de una clase muy celosa de sus secretos y revelar, en parte, aspiraciones, vivencias y resentimientos en la lucha por perpetuar sus privilegios. Las refinadas hipótesis analíticas que propone acerca de sus mecanismos de afirmación y exclusión echan nueva luz sobre el vínculo entre educación, democracia y desigualdades.

Para quienes estén en la etapa de trabajo de campo de sus investigaciones, la lectura de este libro se torna indispensable si se pretende comprender de manera más acabada lo que implica para el investigador salir al campo a construir conocimiento junto a su objeto de estudio: “La experiencia de campo y el trabajo analítico deben cambiar la conciencia del investigador y modificar su manera de mirar los procesos sociales. Por eso decimos que el antropólogo hace campo y es hecho por el campo. No se sale indemne del terreno, el terreno siempre transforma” (p. 256).

Notas

(Endnotes)

⁹⁶ Gessaghi, V (2016). *La educación de la clase alta argentina. Entre la herencia y el mérito*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno

⁹⁷ Profesor en Historia (UNMdP). Becario Interno Doctoral de CONICET. Especializando en Docencia Universitaria (UNMdP). Doctorando en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNMdP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). E- mail: aguirrejonathanmdp@gmail.com



RESEÑAS DE EVENTOS

Relatoría de las III Jornadas de Investigadorxs, grupos y proyectos de investigación en Educación.⁹⁸

Francisco Ramallo⁹⁹
Jonathan Aguirre¹⁰⁰
Natalia Muñoz¹⁰¹

El Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) junto al Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED), pertenecientes ambos a la Facultad de Humanidades de la UNMdP, con el apoyo institucional de la Agronomía Docente Universitaria Marplatense organizaron las *III Jornadas de Investigadorxs, grupos y proyectos de investigación en Educación*. Estas se llevaron a cabo los días 27 y 28 del mes de junio del pasado año, bajo la coordinación general de la Esp. María Marta Yedaide y la Mg. Silvia Branda. En dichas Jornadas participaron docentes, especialistas e investigadores del campo de la educación de distintas universidades del país, como así también profesionales de la Universidad de la Gran Colombia y Universidad de Santo Tomás (Colombia). Las jornadas se abrieron el día lunes 27 de junio con el panel formado por el Dr. Luis Porta, director del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata y el Dr. Enrique Romanín, Secretario

General de ADUM (Agronomía Docente Universitaria Marplatense). En dicho panel se destacó la relevancia académica de las *III Jornadas de Investigación* como así también el marco edilicio en el cual se desarrollaran—la agronomía de los docentes universitarios.

La conferencia inaugural estuvo a cargo de la Dra. Silvia Grinberg quien se desempeñara como docente regular de la Universidad Nacional de San Martín e investigadora independiente del CONICET. La Dra. Grinberg disertó sobre la cartografía de la escolaridad en las sociedades contemporáneas, prestando especial atención a las prácticas de investigación en el conurbano bonaerense. En este sentido, Grinberg presentó un conjunto de problemas en una perspectiva general de lo que está trabajando su grupo de investigación y que tiene que ver con el lugar de la escuela en los contextos de pobreza urbana y degradación ambiental. Asimismo, problematizó la aplicación de políticas educativas en las escuelas en contexto de vulnerabilidad, afirmando

que a pesar de las condiciones de desigualdad y marginalidad, la escuela sigue siendo el espacio de lucha que permanece en el entramado social. Planteó, hacia el final de su presentación, el desafío que tiene la investigación educativa en la actualidad respecto a volver la mirada hacia el interior de las escuelas marginadas, para poder brindar mayores herramientas de cambio.

A continuación en el panel “Aportes al campo de la investigación educativa: formación docente, narrativa y acceso la universidad” las directoras de tres Grupos de Investigación del CIMED presentaron sus proyectos e investigaciones en curso. En primer término Emilia Garmendia delimitó las discusiones que están desarrollando desde el 2014 en relación a la alfabetización universitaria y sus vinculaciones con el nivel de enseñanza secundario, el lugar de las TIC y del trabajo con discapacidad en el “colectivo desafiante que representan los estudiantes universitarios”. Posteriormente Sonia Bazán profundizó la conversación, introduciendo aspectos de la relación universidad y escuela media desde los aportes que desde el Grupo de Investigadores en Didáctica de la Historia, haciendo especial hincapié en la enseñanza de esta disciplina. Finalmente, Cristina Martínez resaltó el trabajo realizado y las investigaciones que está dirigiendo en relación a la enseñanza proyectual en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Durante la tarde de ese día se sustanciaron cuatro mesas en las que se expusieron diversas ponencias. En la mesa 1, coordinada

por Cristina Sarasa, se presentaron trabajos de temáticas educativas variadas. En primer lugar Bucci, Petitti, Geraci y Ramos abordaron la representación del sujeto pedagógico desde la percepción de los docentes. Posteriormente se presentaron dos trabajos referidos a los planes de estudio y su tensión con la práctica docente. Tanto el trabajo de Ramallo, Devoto y Génova referido a la carrera de historia, como la ponencia de Goñi de Benedittis, Calo y Schivindt orientado hacia la carrera de bibliotecología abordaron dichas tensiones. El trabajo presentado por Porta y Aguirre hizo referencia a una experiencia concreta de política educativa como fue el proyecto de Polos de Desarrollo en educación desde un estudio interpretativo y narrativo. Tanto las ponencias de Sarasa como de Sordelli abordaron la cuestión del curriculum del Profesorado de Inglés desde las narrativas de los estudiantes y desde sus diarios de clase. Finalmente, la mesa concluyó con la exposición de los trabajos referidos a diferentes propuestas de enseñanza en la formación de profesores como así también a los procesos reflexivos presente en las prácticas docentes. Aquí se destacan los trabajos de Senger y su equipo, como el trabajo de Varela, Ferreiro y Cutrera. Luego de ello se abrió a una instancia de diálogo y preguntas.

En paralelo tuvo lugar la mesa 2, coordinada por Patricia Waissmann. Las ponencias presentadas allí fueron diversas. Para comenzar, Amoros y Madroñal exhibieron los avances del proyecto de extensión y de investigación que busca poner en valor el patrimonio documental de la escuela cooperativa Amuyén de la ciudad, en un

intento de estrechar lazos entre la Universidad pública y la escuela. Luego, se desarrollaron dos trabajos relacionados con la actualidad educativa en Colombia. Por un lado, Arcila, Astudillo, Mosquera, Orozco, Quiroga y Rojas abordaron los avances en la transformación de la oralidad y de la lectura de los estudiantes en las instituciones donde trabajan e investigan, con el fin de solucionar los problemas de interacción propios de su comunidad. Por otro lado, Cueto Vanegas contó la experiencia del pequeño “Jaibaná”, un niño miembro de su clase que resiste el aprendizaje de saberes occidentales. El autor pudo conocer que su estudiante es educado fuera de la escuela en saberes originarios, medicina ancestral y vida natural. La mesa continuó con dos ponencias relacionadas con el curso de ingreso a la carrera de Psicología de la UNMdP. Grossi, Demasi y Rodríguez Sessarego comentaron sobre los avances de una investigación solicitada por las autoridades pertinentes sobre la evaluación de algunos aspectos de la eficacia del curso de ingreso desde que el mismo ha dejado de ser de carácter irrestricto. A continuación, Tarsia, Azcue y Damiani expusieron sobre la búsqueda de acciones pedagógicas de carácter transformador ante el fracaso y la deserción en dicho curso de ingreso. Tumino, Serppe, Poitevin y Arrieta presentaron su ponencia sobre los avances y la reflexión de la investigación en la Universidad Adventista del Plata de Entre Ríos, a 25 años de su inauguración. Finalmente, la mesa cerró con dos investigaciones sobre educación alternativa en la ciudad: Weissmann y Alquézar se enfocaron en la experiencia de la escuela Enronda mientras que Weissmann nuevamente, junto con Buzeki,

estudiaron sobre la Escuela Experimental del Mar, ambas instituciones sostenidas por el trabajo de los padres y los docentes. Los últimos minutos se destinaron a una instancia de diálogo entre los participantes.

La mesa 3 estuvo coordinada por Claudia de Laurentis y abordó temáticas que tuvieron a las narrativas como eje central. Ardiles y César trabajaron sobre autobiografías narrativas como una primera instancia de autorreflexión sobre la propia práctica de los primeros años de la docencia de profesores de Biología. Bonora, Branda y Muñiz presentaron su trabajo que se enfoca en cómo influye el capital cultural en la docencia y la narrativa del profesor novel. A continuación, Cosentino y Muñoz avanzaron sobre la visión de una docente de la carrera de Profesorado de Inglés, a quien se le realizó una entrevista de tipo biográfico-narrativa sobre la enseñanza de la pronunciación del idioma en niveles superiores. Luego, de Laurentis compartió los avances de su investigación sobre la identidad profesional de los formadores de docentes. Además de conceptualizar el término “pasión”, Flores presentó su investigación narrativa desde la perspectiva de los estudiantes que se sienten transformados por la pasión de los docentes memorables. Trueba, por su parte, comentó sobre el desarrollo de su experiencia al utilizar cuestionarios narrativo para dar con docentes noveles de Educación Física. Finalmente, Yedaide investigó el relato de la didáctica de lo proyectual propia de las carreras de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la UNMdP; dicho relato—en plena construcción—tiene como desafíos enseñar la

creación y promover la transformación subjetiva de los alumnos. De esta indagación han surgido interrogantes respecto de otras prácticas de enseñanza en la Universidad.

En la mesa 4 coordinada por Gabriela Cadaveira se presentaron trabajos que abordaron cuestiones de políticas públicas en educación, historia de la educación y reflexiones en torno a los diseños curriculares y la enseñanza de la disciplina. En primer lugar, Ramallo presentó su trabajo referido a las representaciones de los estudios africanos en los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires. Posteriormente, en cuanto a las investigaciones sobre políticas públicas en educación, tanto los estudios de Pérez y Solanas como los de Escujuri y Aguirre abordaron cuestiones referidas a las políticas internacionales y locales sobre educación superior. Ambas exposiciones coincidieron en la incidencia de los organismos internacionales de crédito en las políticas referidas al trabajo académico y la profesión docente. En este sentido, Chisnes expuso sus hallazgos sobre la participación democrática de los estudiantes en cuatro instituciones de Colombia, prestando atención a las políticas educativas en dicho país y su aplicación en las instituciones. Los trabajos de Perrupato y de Basso y Guinda abordaron cuestiones históricas sobre la educación universitaria. La ponencia de Perrupato se centró sobre las prácticas educativas y las formas de vida en la universidad de Córdoba del siglo XVIII, mientras que la de Basso y Guinda presenta una breve historia de la disciplina Psicológica y su profesionalización en el marco de los 20 años del deslinde de la Facultad de Psicología de la

UNMDP. Se expusieron también los estudios de Varela, Conforti y Palacios haciendo mención a la nueva ley de educación y su compromiso con las bibliotecas escolares, el trabajo de Cadaveira sobre los proyectos institucionales de las escuelas secundaria del partido de General Pueyrredón y, finalmente, provenientes de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la UNMDP se presentaron las ponencias de Polo Fritz y Romero sobre el comportamiento de la matrícula en la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural y el de Cutrera sobre el lenguaje de la disciplina proyectual y la palabra como mediadora.

Durante la jornada del día 28 de junio se sustanciaron cuatro mesas por la mañana. En la mesa 5, coordinada por Marcel Calvete, Aiello y Pasetti argumentaron las dificultades que presentan los estudiantes de la carrera de Letras en cuanto a escritura académica por la inadecuada familiaridad con textos académicos. Gómez desarrolló cómo la lectura literaria está relegada en las escuelas secundarias con complejos entramados sociales. Luego, Valdez argumentó acerca de la enseñanza de la historia de la matemática como un aporte enriquecedor a la enseñanza de la geometría para futuros docentes del área, mientras que Guanumen Molina ha buscado responder a la pregunta “¿qué pasa después de evaluar?” a través de un estudio realizado en la carrera de Ingeniería Civil de la Universidad de La Gran Colombia. Caamaño, por su parte, viró el sentido de la mesa al exponer sobre la relación entre la gramática y la pragmática, considerando al lenguaje como acción social. Los dos trabajos siguientes,

encargados de cerrar la mesa, se centraron en la competencia lectora. Por un lado, Caielli, Cilia y Williams comentaron sobre los avances de un estudio que están realizando en el último año de la educación primaria de las escuelas municipales a fin de analizar la práctica de la enseñanza de la lengua inglesa. Finalmente, Calvete presentó desde una mirada etnográfica su estudio sobre cómo los estudiantes de un instituto terciario leen literatura y cómo sus contextos afectan dicha tarea.

En la mesa 6, coordinada por María Inés Blanc, Diesch y Rivero presentaron los semilleros interdisciplinarios de investigación como una propuesta para la formación integral. Farias, Fornasier, Moro y Morcela compartieron una novedosa experiencia asociada aprender el concepto físico de energía a partir de los videojuegos, mientras que Ibarra abordó los retos en la virtualidad desde didáctica de las ciencias naturales. Gramuglia, por su parte, consideró la integración de TIC y las nuevas formas de enseñar y de aprender que los contextos multimediales posibilitan. Posteriormente Grasso y Lunghi remarcaron el valor de una “pedagogía del malestar” y las necesarias tensiones éticas que implica una educación para la justicia social, y Blanc presentó dos trabajos interrelacionados: en uno de ellos destacó el diseño metodológico de su investigación sobre la evaluación formativa y luego realizó hincapié en la descripción densa como una herramienta para el análisis de observaciones de clase.

La mesa 7 fue coordinada por Zelmira Álvarez y los hallazgos allí presentados fueron de diversa

índole. Para comenzar, Moro, Hormaiztegui, Del Hoyo, Gallo, Gómez y Buffa participaron con un estudio exploratorio que tuvo como eje encuestas realizadas a egresados del plan 2003 de Ingeniería Química e Ingeniería en Alimentos. A través de su investigación, los autores buscaron conocer el grado de desarrollo de cada competencia aprendida durante la carrera por parte de los graduados, y de esa forma investigar cómo puede mejorarse el plan de estudios. Luego Pedroza, Astiz, Montero y Todisco dialogaron sobre los avances de su investigación en curso orientada a conocer la actitud hacia la matemática por parte de estudiantes del ciclo superior de la secundaria. Continuó Yedaide, quien presentó su proyecto sobre el estado actual de la investigación cualitativa a partir del caso de la metamorfosis de la antropología. Esta disciplina se originó como “instrumento de colonización”, y la autora argumenta que hoy debe estar al servicio de los pueblos, con el arrastre ontológico que ello supone, por lo que debemos investigar “por demanda”. Campos, Vivera, Astiz, Cuenca, Palauro y Mansilla presentaron su investigación educativa en la cual realizaron un rastreo documental en libros sobre enseñanza de TIC. Moro y Massa, por su parte, realizaron un estudio de caso observando el cambio de roles de docentes y alumnos cuando las TIC están presentes en el aula. Álvarez analizó perspectivas que hacen a la buena enseñanza de inglés y que son superadoras. González, González, Jaime y Sarmiento sistematizaron las experiencias de una docente rural en Colombia quien rescata la voz y el pensamiento de sus estudiantes, transformándolos en líderes

pedagógicos. Se sumó a la mesa Buergo quien en su trabajo pudo concluir que los estudiantes del ciclo básico de en la Facultad de Ciencias Sociales no asocian la evaluación como una instancia más de aprendizaje. Para finalizar, se abrió una pequeña instancia de diálogo y profundización de los tema expuestos.

En la mesa 8, coordinada por Ginna Mendez, el debate se estructuró en tres ejes. Uno de ellos fue la relación entre las políticas públicas, la educación y lo intergeneracional, Centero presentó un trabajo sobre las concepciones de la infancia y Elichiribehety y Levin sobre la construcción de medidas de apoyo y los vínculos educativos. Buitrago desarrolló la internalización de la educación en el contexto actual de globalización y de comunicaciones mediadas por TIC. El otro eje profundizó en la ética y el ejercicio profesional: Rocca, Mainetti y Atena abordaron la relación entre ética, lenguaje y epistemología en el reflexionar sobre el tratamiento del otro. Posteriormente Roca, Mainetti e Issel destacaron los resultados del proyecto de investigación que desarrollaron vinculado a la bioética y las nuevas leyes en el área de la salud. Finalmente los valores y la reflexión sobre la moral ocuparon el dialogo de la mesa: Martinez Morales abordó el binomio razón-emoción en la educación a partir de la compasión e indignación en la formación ciudadana, mientras que Soler destacó la lógica del juego en la enseñanza de valores desde la articulación triangular entre formación de valores, cultura de juego y educación rural. Finalmente Bounissen y Tumino remarcaron cómo las TIC posibilitan también un espacio para integración de valores en la educación de nuestros tiempos.

La mesa 9 estuvo coordinada por Alfonsina Guardia. En ella se expusieron trabajos de distinta índole. En primer lugar, Rabino presentó su ponencia referida al conocimiento didáctico del contenido sobre el origen de la vida en cuatro docentes en formación, teniendo en cuenta su complejidad disciplinaria y didáctica. Seguidamente Regueira, Del Potro y D'Annunzio reflexionaron en torno a un modo de evaluación de aprendizajes por criterios a partir del diseño y administración de pruebas de comprensión lectora. Luego dos trabajos reflejaron la importancia de los espacios virtuales en materia educativa. Uno de ellos lo presentó Santiago reflexionando sobre los entornos virtuales de aprendizaje, sus desafíos y obstáculos; seguidamente, Tumino y Bounissien expusieron su ponencia sobre los principios del conectivismo en el nuevo paradigma de la enseñanza por competencias. Refiriéndose a las políticas educativas, Guardia y Escujuri presentaron las tensiones en el oficio de enseñar en relación a las reformas educativas de la década de 1990 en Argentina, mientras que los colegas colombianos, Cañón y Rojas, hicieron lo suyo con las políticas de evaluación de calidad en la formación docente colombiana. Las últimas tres ponencias abordadas presentaron diferentes estudios de caso y experiencias didácticas orientadas a la escuela y a la universidad. En el caso de Hermida y Pionetti, se expusieron algunas reflexiones en torno a narrativas de docentes en formación en donde se evidencian obstáculos que luego se transforman en potencialidades de la práctica. El trabajo de Herner y Tello aborda la cuestión de la enseñanza de temáticas transversales como la Educación Sexual Integral y Educación

Ambiental en la escuela primaria. Finalmente y dando cierre a la mesa, Scarfone presentó su ponencia referida a la didáctica proyectual y la pasión que genera en los estudiantes el recurso de la simulación en las prácticas de taller.

La última mesa de trabajo, la número 10, estuvo coordinada por Silvia Branda. Este espacio tuvo como característica la exposición de primeras experiencias en investigación de estudiantes y profesionales de temáticas variadas, aunque todas relacionadas a la educación. Bayerque inauguró la mesa con su investigación sobre la historia como narración y el análisis de los paratextos de libros narrativos relacionados a ex combatientes en la guerra de Malvinas y la última dictadura cívico militar de Argentina. Luego fue el turno de dos estudiantes de Filosofía provenientes de Colombia. Mientras que Bernal se centró en el concepto de *bildung* (formación) de Hegel a través del diálogo y las comunicaciones en la escuela, Osorio Tamayo investigó desde la visión de Kafka la fusión entre la literatura y la filosofía y el riesgo de que una se convierta en un instrumento subordinado de la otra. A continuación fue el turno de distintos proyectos realizados en el marco de la materia Metodología de la Investigación Científica del Profesorado de Inglés de la UNMdP. Brusadelli presentó el análisis que hizo junto a Campaña desde la perspectiva de los estudiantes sobre la reflexión y la capacidad de autoevaluación ante la crítica de la enseñanza de Inglés. Luego, Goncalves y Larragneguy presentaron los motivos y los beneficios de la utilización del cine como recurso didáctico en la materia de Comunicación Integral del Profesorado de

Inglés. Milazzo y Muñoz cerraron esta pequeña ronda con la exposición de su trabajo descriptivo sobre la ansiedad patológica en los primeros pasos de la docencia, puntualmente en las primeras experiencias de micro-enseñanza en el Profesorado de Inglés. Luego, Branda expuso el trabajo de tesis de grado de Ciencias Políticas realizado por Hart, becaria Fullbright de la Universidad de Chicago. El mismo trata sobre la influencia de Eva Perón en el gobierno de Juan Domingo Perón y su rol esencial para lograr el voto femenino en Argentina. Las últimas dos exposiciones estuvieron ligadas y centradas en estudiantes de profesorado de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UNMdP. Estrugamou y Giuliani expusieron sobre la investigación realizada junto con Martínez Fistorazzi en la cátedra Prácticas Docentes 2, la última de tipo pedagógico de los profesorados de Biología y matemática. Estos psicólogos trataron el espacio de reflexión para los estudiantes creado a partir de demandas divergentes, donde los practicantes deben ser auto reflexivos a través de autobiografías del recorrido escolar y de su rol como futuros docente. Finalmente, Ferreiro, Varela Divita, Giuliani, Di Mauro y Vilanova presentaron su trabajo sobre las concepciones de aprendizaje que tienen los estudiantes de las mismas carreras y en el mismo nivel que el trabajo anterior. Se trata de una primera aproximación donde ya se ha categorizado sobre el qué y el dónde se aprende y se busca profundizar en el cómo. La mesa concluyó con un breve espacio de diálogo y preguntas.

Una vez concluidas las mesas de trabajo, se presentó en la sala principal de ADUM el panel

“Investigación Educativa: Problemas y desafíos de las prácticas” en donde el Dr. Luis Porta y la Mg. Cristina Sarasa (UNMDP) dialogaron en relación al valor de la indagación narrativa y el reflexionar sobre la práctica. Sarasa rescató esta actividad situada como una manera de pensar y reconstruir la experiencia, en un “vivir, contar, volver a contar y volver a vivir” cuya implicancia es importante y positiva para el abordaje de dimensiones como la identidad profesional y el conocimiento práctico. Por su parte Luis Porta en la conferencia “Pedagogía del mirar en la investigación educativa: Entre el árbol de la vida y el árbol del conocimiento” invitó a comprender lo narrativo de una manera expandida, resaltando la afectividad como centro de la investigación y de la vida misma. La creatividad, el animarse a jugar y el conocimiento del vecindario interpelaron la separación entre el árbol de la vida y el árbol del conocimiento, buscando trascender la separación que inicia, en la voz de Aníbal Quijano, el proceso de desencantamiento del mundo.

Finalmente Marcelo Vitarelli (Universidad Nacional de San Luis) realizó la conferencia de cierre de las Jornadas, en la que consideró las tensiones y desafíos de la investigación educativa en el sistema formador de la universidad argentina, caracterizando la validación epistemológica de las Ciencias de la Educación y realizando un especial hincapié en la múltiple emergencia de centros de investigación y de formación en este campo a lo largo y lo ancho del país en los últimos treinta años. La institucionalidad de la investigación educativa en la conformación de diferentes grupos de trabajos atravesó una serie

de tensiones entre la investigación cuantitativa o cualitativa, ciencias básicas o ciencias aplicadas, investigar para la enseñanza o investigar para el aprendizaje, que generan desafíos en términos de significar subjetividades y hacer emerger culturas democráticas.

A modo de cierre María Marta Yedaide destacó el aporte brindado por los expositores y asistentes provenientes de la Universidad Santo Tomás (Colombia), que enriquecieron los debates y ampliaron las perspectivas de análisis de los presentes, sentando las bases para futuros intercambios entre los investigadores asistentes.

Notas

(Endnotes)

⁹⁸ Relatoría de las III Jornadas de Investigadorxs, grupos y proyectos de investigación en Educación. Mar del Plata, Argentina, 27 y 28 de junio de 2016

⁹⁹ Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP) en donde desempeña como ATP en las cátedras “Problemática Educativa” y “Adolescencia, Educación y Cultura”, Becario Doctoral de CONICET y Doctorando en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Se graduó de Magíster en Estudios Étnicos y Africanos (UFBA), Magíster, Profesor y Licenciado en Historia (UNMdP), Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP) y en Educación y TICs (ISFD N19). franarg@hotmail.com

¹⁰⁰ Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP) en donde desempeña como ATP en la cátedra “Problemática Educativa”. Becario Doctoral de CONICET y Doctorando en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Se graduó de Profesor en Historia (UNMdP). Especializando en Docencia Universitaria (UNMdP) aguirrejonathan8830@yahoo.com

¹⁰¹ Estudiante avanzada de la Carrera de Profesorado en Lenguas Modernas (UNMdP). Alumna adscripta al Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales. munoznatalia92@gmail.com



CALENDARIO DE EVENTOS

Calendario de eventos 2018

EVENTO	SEDE	FECHA
IV Congreso Latinoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Experimentales	Costa Rica	Enero 2018
X Congreso Internacional Didácticas de las Ciencias XV Taller Internacional sobre la Enseñanza de la Física	Cuba	2 al 6 de abril de 2018
Feria internacional de Educación Superior Argentina 2018	Mendoza, Argentina	2018
Congreso Internacional "Pedagogía social y educación social: conectando tradiciones e innovaciones"	Universidad Autónoma de Puebla, México	22 al 24 de febrero del 2018



NORMAS DE PUBLICACIÓN

REVISTA



EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

Serán aceptados para su publicación trabajos inéditos del área de Educación. No se admitirán aquellos que hayan sido publicados total o parcialmente. Tampoco podrán ser reproducidos en otros medios sin la previa autorización de "Revista Entramados- Educación y Sociedad", titular del correspondiente Copyright.

Rubros y Formato

- a. Artículos de investigación:** Introducción, Desarrollo y Cierre o Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. Deben detallar el/los proyecto/s de investigación en que se inscriben, así como la pertenencia institucional. (Extensión máxima 20 páginas)
- b. Ensayos sobre temas de actualidad y/o debate:** Introducción, Desarrollo, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)
- c. Aportes Teóricos y/o Metodológicos:** Introducción, Desarrollo, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)
- d. Recensiones de libros de reciente edición:** Identificación del documento y comentarios. Se presentan a solicitud del comité Editorial. (Extensión máxima 3 páginas)
- e. Experiencias:** Contextualización, desarrollo y resultados (extensión máxima 3 páginas)
- f. Comentarios de eventos:** Identificación del evento y comentarios. Se presentan a solicitud del comité Editorial. (Extensión máxima 3 páginas)
- g. Entrevistas realizadas a diferentes actores del campo educativo.** Se presentan a solicitud del Comité Editorial.

Los trabajos deberán ser presentados en formato electrónico, en archivo Microsoft Word, versión 6 o superior. Lxs autorxs deben registrarse como tales en el Sitio Web de la Revista (<http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados>). Luego, deberán ingresar y completar los requisitos que se solicitan al hacer click en “Nuevo envío”. Para resguardar la garantía de anonimato, el sistema exige la carga de los metadatos en una sección particular (datos personales y profesionales de los autores, resúmenes y palabras clave, y referencias bibliográficas), mientras que el manuscrito sólo debe contener los títulos, resúmenes y palabras clave en español e inglés, el texto del artículo o ensayo y las referencias bibliográficas completas, sin especificar los nombres de los autores.

Condiciones para la presentación de los manuscritos:

- a. Se utilizarán hojas A4, interlineado 1,5 y fuente de letra Times New Roman, tamaño 12
- b. En el cuerpo, el trabajo deberá incluir
 - Título en español e inglés
 - Resumen (no deberá exceder las 250 palabras, y será presentado en español y en inglés, con interlineado sencillo)
 - Palabras clave en los dos idiomas.
- c. Las notas y referencias bibliográficas deberán figurar al final del documento y no a pie de página; las notas estarán numeradas correlativamente.
- d. Las referencias bibliográficas se incluirán en el cuerpo del texto, siguiendo las normas de estilo editorial de la APA (<http://normasapa.com/>). La lista de referencias final sólo deberá incluir los títulos que hayan sido citados a lo largo del texto.

Ejemplos de las normas de estilo editorial de la APA:

Cita 1 (en el cuerpo del texto):

Este autor afirma que “el lingüista generatista tiende a suponer desde un comienzo que la repartición de los enunciados en gramaticales y no gramaticales es un fenómeno importante” (Ducrot, 1986, p. 55), ya que arroja luz sobre ciertos mecanismos ocultos de la actividad lingüística.

Cita 2 (en el cuerpo del texto):

Ducrot (1986) considera que “el lingüista generatista tiende a suponer desde un comienzo que la repartición de los enunciados en gramaticales y no gramaticales es un fenómeno importante” (p. 55), ya que arroja luz sobre ciertos mecanismos ocultos de la actividad lingüística.

Cita 3 (en bloque aparte):

Al respecto, Ducrot (1986) afirma que:

El lingüista generativista tiende a suponer desde un comienzo que la repartición de los enunciados en gramaticales y no gramaticales es un fenómeno importante, revelador de los mecanismos profundos de la actividad lingüística (aspecto de ningún modo evidente). (p. 55)

Ejemplos de entradas de la Lista de referencias

Casos generales:

» **Publicaciones no periódicas:**

Autor, A. A. (Año de publicación). *Título del trabajo*. Localidad: Editorial.

Ejemplo: Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.

» **Parte de una publicación no periódica (p. e., capítulo de un libro):**

Autor, A. A. & Autor, B. B. (Año de publicación). Título del capítulo. En A. Editor, B. Editor & C. Editor (Eds. o Coords.), *Título del trabajo* (pp. xxx-xxx). Localidad: Editorial.

Ejemplo: Moneta, C. J. (1999). Identidades y políticas culturales en procesos de globalización e integración regional. En N. García & C. J. Moneta (Coords.), *Las industrias culturales en la integración latinoamericana* (pp. 21-34). México: Grijalbo.

» **Publicaciones periódicas:**

Autor, A. A., Autor, B. B. & Autor, C. C. (Año de publicación, día, mes). Título del artículo. *Título de la revista*, volumen (número), xxx-xxx.

Ejemplo: Méndez, J. M. & González, P. (2005). Física estadística. *Avance y perspectiva*, 23(4), 47-53.

- e. Las ilustraciones y gráficos pueden incluirse sólo cuando sean estrictamente necesarios para el buen entendimiento del trabajo.

Evaluación

El Comité Editorial realiza una primera evaluación del manuscrito de modo tal que se garantice la pertinencia del texto al campo temático de la publicación y la claridad estilística propia de la escritura académica.

Los trabajos aceptados en esta primera instancia serán sometidos al referato externo de dos evaluadores. Se mantendrá el anonimato de los autores y pares evaluadores.

Los resultados de la evaluación podrán ser:

- Trabajo aceptado
- Trabajo aceptado sujeto a modificaciones
- Trabajo rechazado

La Secretaría de Redacción informará a lxs autorxs al respecto, quienes deberán resolver las recomendaciones oportunas según los plazos estipulados.

No se devolverán originales ni se mantendrá correspondencia sobre los trabajos no aceptados por el Comité de Redacción.

El Comité Editorial se comunicará con lxs autorxs a través de la plataforma virtual.

Números anteriores

