

Revista

de Educación



27.1

ISSN 1853-1318

ISSN 1853-1326 (en línea)

Año 13 - Número 27.1

Septiembre - diciembre 2022



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





Revista *de E*ducación



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



eudem



REVISTA DE EDUCACIÓN

Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata

Grupo de Investigaciones en “Educación y Estudios Culturales”

Autoridades:

Decano: Dr Enrique Andriotti Romanin

Vicedecana: Esp. Gladys Cañueto

Secretaria Académica: Esp. Gladys Cañueto

Secretaría de Investigación y Posgrado: Dr. Luis Porta

Secretaria de Coordinación: Lic. Marcela Luca

Secretaria de Extensión y Bienestar Estudiantil: Prof. Paula Gambino

Coordinadora Área Posgrado: Dra. María Marta Yedaide

Directora del Departamento de Ciencias de la Educación: Dr. Jonathan Aguirre

AÑO XIII – N° 27.1

Septiembre - Diciembre 2022

ISSN 1853-1318 (Versión impresa)

ISSN 1853-1326 (Versión en línea)

Dirección:

Departamento de Ciencias de la Educación

Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata

Funes 3350 - Nivel +6

7600 - MAR DEL PLATA - Argentina

Telefax: 54-223-4752277

Mail: reveduc@mdp.edu.ar

La REVISTA DE EDUCACIÓN es una publicación anual. En ella se promueve la difusión de investigaciones multidisciplinares en el campo de la educación. 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 del referato externo.

La REVISTA DE EDUCACIÓN ha sido incorporada a:



Compaginación: Rosario Barniu

La REVISTA DE EDUCACIÓN no hace necesariamente suyas las opiniones y criterios expresados por los autores de los artículos.

REVISTA DE EDUCACIÓN

Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata

DIRECTOR: María Marta Yedaide (UNMDP)

SECRETARIAS: María Galuzzi (UNMDP) y María Antdrea Bustamante (UNMdP)

Canje Institucional: Alicia Beatriz Hernandez (UNMDP)

Auxiliar administrativa: Prof. Marina Ferrari (UNMDP)

COMITÉ EDITORIAL

Claudia De Laurentis - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Patricia Demuth - Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

María Graciela Di Franco - Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Marcelo Vitarelli - Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Silvia Adriana Branda - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Graciela Flores - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

COMITÉ DE REDACCIÓN

Sebastian Trueba - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina-

Laura Proasi - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Verónica Ojeda - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Ana Siccardi - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

COMITÉ DE REFERATO INTERNACIONAL

Carina Kaplan – Universidad de Buenos Aires

Valentín Cricco – Universidad de Morón

Mónica Pini – Universidad Nacional de General San Martín

Enrique Bambozzi – Universidad Nacional de Villa María / Universidad Católica de Córdoba

Gustavo Fischman – Arizona State University

Angel Díaz Barriga – UNAM

Manuel Lorenzo Delgado – Universidad de Granada

Angel Perez Gomez – Universidad de Málaga

Manuel Fernández Cruz – Universidad de Granada

Jesús Domingo Segovia – Universidad de Granada

Vilma Pruzzo – Universidad Nacional de La Pampa

Sonia Araujo – Universidad Nacional del Centro de la Pcia de Bs. As.

Tomás Sola Martínez – Universidad de Granada

Alicia Camilloni – Universidad de Buenos Aires

María Teresa Sirvent – Universidad de Buenos Aires

Susana Carena – Universidad Católica de Córdoba

Violeta Guyot – Universidad Nacional de San Luis

Silvia Vilanova – Universidad Nacional de Mar del Plata

Antonio Medina Rivilla – UNED

Luis Porta - Universidad Nacional de Mar del Plata

Enrique Gervilla Castillo – Universidad de Granada

Susana Celman – Universidad Nacional de Entre Ríos

María Borgström – Södertorns University – Estocolmo

Ana Graviz – Södertorns University – Estocolmo

José Yuni – Universidad Nacional de Catamarca

María Cristina Nosei – Universidad Nacional de La Pampa

Antonio Bolívar Botía – Universidad de Granada

Graciela Merino – Universidad Nacional de La Plata

Ana Candreva – Universidad Nacional de La Plata

Pablo Vain – Universidad Nacional de Misiones

Sonia Bazán - Universidad Nacional de Mar del Plata

Lázaro Rodríguez Oliva – Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello

Margarita Sgro – Universidad del Centro de la Pcia. de Bs. As.

Marta Osorio Malaver – USTA, Bogotá

Claudia Vélez de la Calle – Universidad de San Buenaventura, Cali

Oresta López Pérez – Colegio de San Luis, México

Miguel A. Martín Sánchez – Universidad de Extremadura

Ana Cambours de Donini – Universidad Nacional de General San Martín

María Soledad Ramirez Montoya – Tecnológico de Monterrey

Adela Coria – Universidad Nacional de Córdoba

Liliana Sanjurjo – Universidad Nacional de Rosario

Liliana Campagno – Universidad Nacional de La Pampa

María Teresa Alcalá – Universidad Nacional del Nordeste

Ana Elvira Castañeda Castillo – USTA, Bogotá

José Luis Jiménez Hurtado – USTA, Bogotá

Susana M. Cordero – Universidad Nacional de Mar del Plata

Delfina Veirave – Universidad Nacional del Nordeste

Sumario

- EDITORIAL
- ENTREVISTA
- ARTÍCULOS

<i>Editorial</i>	9
<i>El arte, la cuerpo y la naturaleza como impulsos vitales para gestar experiencias sensibles en y desde la educación: Una conversación íntima con Adrienne Ogeda</i> <i>Art, body and nature as vital impulses to create sensitive experience in and from education: An intimate conversation with Adrienne Ogeda</i> Ximena Magali Villarreal (Magui Monroe).....	15
<i>Un horizonte de libertad: recurrir a Foucault para pensar la educación y el aprendizaje de manera diferente</i> <i>A horizon of freedom: Using Foucault to think differently about education and learning</i> Stephen Ball, Traducción: Claudia De Laurentis, Laura Proasi...	33
<i>¿Qué es la investigación (post)cualitativa?</i> <i>What is (post)qualitative research?</i> Lesley Le Grange / Traducción Juan Ariel Gómez.....	53
<i>Reflexiones sobre los Programas de Estudio en la gestión del Currículo Universitario</i> <i>Reflections on the Study Programs in the management of the University Curriculum</i> Carlos Alberto Zavaro Pérez.....	71
<i>Narrativas y Memoria: Recuerdos que construyen futuros pedagógicos posibles</i> <i>Narratives and Memory: Memories that construct possible pedagogical futures</i> Jonás Bergonzi Martínez, Vanessa Mandriola.....	93
<i>Metodologías activas y competencias docentes en el uso de las TIC</i> <i>Active methodologies and teaching skills in the use of ICT</i> María Cristina López de la Madrid, Siria Padilla Partida, Cecilia Tejeda Mercado.....	103

El teléfono celular como herramienta educativa en las clases de Matemática, durante la pandemia

The cell phone as a learning tool in Mathematics class during the pandemic

Maria Eugenia Pedrosa, Carolina Vivera, Maria Susana Vecino, Guillermo Valdez..... 123

Retratos de y desde la escuela. Una reflexión teórico-metodológica a partir de los aportes del Nuevo materialismo.

Portraits of and from school. A theoretical-methodological reflection based on the contributions of New Materialism.

Marco Bonilla Muñoz, Julieta Armella, Flor Etcheto, Silvia Grinberg..... 143

«Empecé a leer y escribir en el idioma kaingang»: trayectorias de una educación escolar indígena en tierras indígenas del sur de Brasil

“I started reading and writing in the Kaingang language”: trajectories of an indigenous school education in Indigenous Lands of Southern Brazil

Renilda Vicenzi, Bruno Antonio Picoli..... 163

Estrategias de acompañamiento a jóvenes en situación de vulnerabilidad. El caso Proyecto Amigo

Accompaniment strategies for young people in vulnerable situations. Proyecto amigo case

Mireya Sarahí Abarca Cedeño, María Teresa Gómez Pérez, Ma. de Lourdes Covarrubias Venegas..... 191

Enfrentar barreras y construir proyectos: experiencias de jóvenes mayas en torno a la educación superior

Face barriers and build projects: young Mayan people’s experiences in higher education

Lorena Ceballos Acosta, Ksenia Sidorova..... 205

Fortalezas y debilidades en la formación inicial docente

Strengths and weaknesses of initial teacher training

Saray Martín González, Teresa García Gómez..... 227

Sumario

La alfabetización en la perspectiva del trabajo por proyectos: narrativas de la vida escolar

A alfabetização sob a perspectiva do trabalho por projetos: narrativas do cotidiano escolar

Wilson Lúcio Silva dos Santos, Graça Regina Franco da Silva Reis **245**

Los procesos educativos de una escuela indígena multigrado de Maneadero, Baja California

Educational processes of a multigrade indigenous school in Maneadero, Baja California

Lorena Martínez Zavala, María Guadalupe Tinajero Villavicencio **265**

La intervención del Banco Mundial en la educación durante la transición democrática argentina. Actores, políticas y sentidos asociados a la reforma educativa (1983-1989)

The intervention of the World Bank in education during the Argentine democratic transition. Actors, policies and meanings associated with educational reform (1983-1989)

Jorgelina Mendez..... **281**

• **RESEÑAS**
tesis

Las políticas públicas de formación docente en ejercicio con inclusión de medios digitales para la enseñanza de Ciencias Sociales. Un estudio del plan Escuelas de Innovación (2011-2015) desde las voces de sus protagonistas

Braian Marchetti..... **309**

• **RESEÑAS**
eventos

Investigación y formación docente en Argentina

I Jornadas Nacionales de Investigación y Formación Docente en Argentina

Problemáticas y metodologías de estudio en la consolidación del campo

Ciudad Autónoma de Buenos aires, 30 de junio y 1 de julio de 2022

Braian Marchetti..... **317**

Sumario

- RESEÑAS libros

Entre el placer, el goce y el porno: Una reseña del libro “El dedo en el porno. R/Goces entre teoría, feminismos y pornografía” de Laura milano (compiladora) ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Madreselva, 2021

Mariana Paula Martino..... 323

Reseña Elogio del Estudio. Bárcena, F; López. M. y Larrosa, J. (2020) Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. 207 páginas.

Martin Dragone..... 329

- EVENTOS

Eventos, jornadas y congresos..... 339

El lanzamiento del Número 27 de la Revista de Educación, inscripto en una historia de más de diez años, nos encuentra habitando tiempos crecientemente convulsos que se debaten cada vez más crudamente entre *flashbacks* (¿o *loops* exasperantes?) de guerras, amenazas nucleares y extrema pobreza, y unos gestos de esperanza inquebrantables que se obstinan a permanecer todavía, en la superficie agrietada de un mundo que corroe y duele. Las contribuciones que compartimos son expresión de estos gestos; se elevan levemente del cotidiano para despertar, desde el compromiso y la ética, a la sensibilidad que puede salvarnos.

La primera sección del Número (27.1) se conforma, como es habitual, de artículos de libre recepción. En esta oportunidad las contribuciones se aglutinan, de modo imprevisto y exquisito, alrededor de temáticas que asumen grados importantes de implicación ética y compromiso social, en el formato de entrevista, traducciones, ensayos e investigaciones ligadas a contextos de vulnerabilidad y exclusión, o desafiantes en términos de justicia curricular, académica o cognitiva.

La travesía comienza con **El arte, la corporeidad y la naturaleza como impulsos vitales para gestar experiencias sensibles en y desde la educación: Una conversación íntima con Adrienne Ogeda**. En esta entrevista propiciada por **Magalí Villarreal (Magui Monroe)** se traman psicología, arte y educación con el afán de proyectar la creación de espacios vivos al interior de las escuelas y las universidades. La apuesta es hacia la democratización del placer estético, una pedagogía de la amorosidad y experiencias transformadoras, ancladas en la escolarización como horizonte de posibilidad.

Esta maravillosa conversación es escoltada por cinco textos, incluyendo dos traducciones, que con estilo ensayístico invitan a la reflexión profunda sobre cuestiones importantes y urgentes en la coyuntura contemporánea. En primer lugar, de la mano de **Claudia de Laurentis** y **Laura Proasi** accedemos a una contribución de **Stephen Ball** denominada **Un horizonte de libertad: recurrir a Foucault para pensar la educación y el aprendizaje de manera diferente**, en la cual se tensionan las contribuciones foucaultianas en pos de realzar la crítica pero también la curiosidad en los entornos educativos. Luego, ¿Qué es la investigación (post)cualitativa?, ensayo de **Lesly de Grange** traducido por **Juan Ariel Gómez**, problematiza el surgimiento del giro (post) cualitativo en la investigación en el contexto sudafricano. Bajo el signo de los posthumanismos y las filosofías indigenistas, la propuesta anima a pensar otros modos alternativos de trabajo científico en el Antropoceno, en el marco de conversaciones decoloniales recientes.

Ya en idioma español originalmente y bajo el formato de ensayo, **Reflexiones sobre los Programas de Estudio en la gestión del Currículo Universitario**, de **Carlos Alberto Zavaro Pérez**, es una contribución que promueve la reflexión respecto de la arquitectura de los planes de estudio. Su análisis apunta a la ductilidad y eventual

autonomía curricular que retienen, a pesar de estar regidos también por lógicas de evaluación y acreditación. El texto es seguido por otro con una preocupación bien distinta, aunque también signado por un tono ensayístico. En él, **Jonás Bergonzi Martínez** y **Vanessa Mandriola** nos invitan a pensar en las formas en la narrativa convierte al pasado en un recurso para la proyección de horizontes pedagógicos. En **Narrativas y Memoria: Recuerdos que construyen futuros pedagógicos posibles**, los autores se preguntan por las posibilidades de hilar conciencia, introspección e imaginación. Estas reflexiones escoltan al último texto de estas características– un ensayo que otorga espesura a las discusiones propiciadas a partir de la pandemia Covid-19. En **Metodologías activas y competencias docentes en el uso de las TIC**, **María Cristina López de la Madrid**, **Siria Padilla Partida** y **Cecilia Tejeda Mercado** interpelan las miradas simplistas al advertir que las TIC han pasado de un enfoque socio-técnico a un enfoque socio-pedagógico.

Los artículos que siguen anudan sus aportes a sendos contextos de trabajo escolar particulares, en los cuales la narrativa propicia movimientos de reflexión respecto de transformaciones político-pedagógicas. El primero enlaza la serie de ensayos que lo preceden, ya que se propicia a partir de las redefiniciones que la pandemia ha suscitado en relación con las tecnologías para la educación no presencial. **María Eugenia Pedrosa**, **Carolina Vivera**, **María Susana Vecino** y **Guillermo Valdez** nos convidan **El teléfono celular como herramienta educativa en las clases de Matemática, durante la pandemia**, donde relatan su experiencia al enseñar “Funciones Polinómicas y sus gráficas” con estudiantes de escuela secundaria a través de la herramienta Photomath. Luego, **Retratos de y desde la escuela. Una reflexión teórico-metodológica a partir de los aportes del Nuevo materialismo**, de **Marco Bonilla Muñoz**, **Julieta Armella**, **Flor Etcheto** y **Silvia Grinberg** hace pie en una experiencia de (co)producción artística en una escuela secundaria pública del conurbano bonaerense. A partir un Taller en el cual los estudiantes relataron la escuela con retratos fotográficos, los autores ponen en tensión los alcances de los nuevos materialismos.

«**Empecé a leer y escribir en el idioma kaingang**»: trayectorias de una educación escolar indígena en tierras indígenas del sur de Brasil es el nombre de una contribución que también reverbera a partir de una experiencia situada, y que potencia nociones de agenciamiento y descolonialidad a partir de la acción asertiva de componer relatos sobre la escuela. **Renilda Vicenzi** y **Bruno Antonio Picoli**, autores de este manuscrito, comparten las narrativas de estudiantes indígenas de las comunidades kaingang ubicadas en el noroeste del estado de Rio Grande do Sul y oeste del estado de Santa Catarina, animadas en un ambiente universitario, abriendo interesantes premisas para redefinir espacios y tiempos de posibilidad.

También con amarre en una experiencia, en este caso de cara a contextos

rurales en México, **Estrategias de acompañamiento a jóvenes en situación de vulnerabilidad. El caso Proyecto Amigo** trae los resultados de una indagación a través de ocho entrevistas en profundidad sobre dicho Proyecto. A través de este aporte, **Mireya Sarahí Abarca Cedeño, María Teresa Gómez Pérez y María de Lourdes Covarrubias Venegas** logran poner en valor esta experiencia que se distingue de otras por el acompañamiento a jóvenes en situación de vulnerabilidad en otras dimensiones que exceden la asistencia económica y que dan pistas sobre estrategias para este tipo de programas. Por su parte, las colegas **Lorena Ceballos Acosta y Ksenia Sidorova**, también desde México, colaboran con **Enfrentar barreras y construir proyectos: experiencias de jóvenes mayas en torno a la educación superior**. Comparten allí la experiencia de proyectos personales y comunitarios de estudiantes universitarios comprometidos con la formación de las nuevas generaciones mayas, quienes se disponen a enfrentar los retos de una sociedad desigual.

Los textos que siguen se encuadran de lleno en la categoría de artículos y comparten valiosas investigaciones. **Saray Martín González y Teresa García Gómez** inauguran esta sección con **Fortalezas y debilidades en la formación inicial docente**, una contribución que da cuenta de un estudio realizado en una universidad pública andaluza a través de un abordaje con metodología mixta. A propósito de un cuestionario de elaboración propia y entrevistas semiestructuradas en profundidad, las autoras han podido reconocer lo que la comunidad aprecia como aprendizajes alcanzados y las cuestiones que quedan pendientes. Situada al otro lado del océano, en Río de Janeiro, la investigación de **Wilson Lúcio Silva dos Santos y Graça Regina Franco da Silva Reis** se detiene sobre las prácticas educativas en la escuela y sus aportes para una alfabetización posible y con sentido para los alumnos. En **La alfabetización en la perspectiva del trabajo por proyectos: narrativas de la vida escolar** se presentan conversaciones con alfabetizadores que reconocen en esta modalidad un modo propicio de desarrollar destrezas para la lectoescritura.

Los procesos educativos de una escuela indígena multigrado de Maneadero, Baja California, por su parte, aborda el contexto de referencia a través de un estudio empírico y cualitativo que incluyó una serie de entrevistas semiestructuradas a los estudiantes y docente de sexto grado de primaria, así como a madres de familia. Mediante esta investigación **Lorena Martínez Zavala y María Guadalupe Tinajero Villavicencio** logran reconocer cualidades importantes de la experiencia, las cuales se describen con detalle a lo largo del artículo.

Jorgelina Méndez, finalmente, cierra esta sección de artículos al desplegar el resultado de un abordaje al proceso de diálogo y negociación entre el gobierno argentino de Raúl Alfonsín y el Banco Mundial en la década de 1980 en Argentina. En **La intervención del Banco Mundial en la educación durante la transición**

democrática argentina. Actores, políticas y sentidos asociados a la reforma educativa (1983-1989), la autora comparte un estudio realizado a partir de fuentes documentales y orales, el cual le ha permitido ahondar en los sentidos en que se traducen, interpretan y recontextualizan las políticas.

Este Número, engalanado por contribuciones de alto compromiso social y rigurosidad teórica y metodológica, cierra con cuatro reseñas. En primer lugar compartimos la tesis de **Brian Marchetti, Las políticas públicas de formación docente en ejercicio con inclusión de medios digitales para la enseñanza de Ciencias Sociales. Un estudio del plan Escuelas de Innovación (2011-2015) desde las voces de sus protagonistas**. Luego, el mismo autor reseña las *I Jornadas Nacionales de Investigación y Formación Docente en Argentina*, desarrolladas en CABA en junio-julio del corriente año. Finalmente, **Mariana Paula Martino y Martín Dragone** reseñan, respectivamente, *El dedo en el porno. R/Goces entre teoría, feminismos y pornografía* de **Laura Milano** (Ed. Madreselva) y *Elogio del Estudio*, de **F. Bárcena, M. López y J. Larrosa** (Miño y Dávila Editores).

El Número también se compone de un Dossier (27.2), denominado **Enseñar y aprender enfermería durante la pandemia del COVID-19 en Argentina (2020-2022)**. Esta producción ha supuesto, una vez más, una posibilidad de interlocución y enriquecimiento del Comité Editorial de la Revista, en este caso además hacia un campo disciplinar muy particular, con mucho por decir para el beneficio de las pedagogías que abrazamos. Las coordinadoras nos introducen, con maestría y experticia, a un escenario conformado por grados de especificidad que tensionan y conviven con vocaciones federales. En este contexto, la pandemia dinamizó transformaciones curriculares e investigaciones— como la que aquí comparten— que se ofrecen al campo de la educación para ampliar el espectro de socialización y propiciar nuevas reflexiones.

Entendemos que un Número con estas cualidades puede ameritar una demora, un espacio-tiempo en el cual permanecer en estos escenarios convulsionados, para aliarse con otros sueños y horizontes del deseo y alimentar la imaginación y la solidaridad.

Mar del Plata, agosto 2022

Revista
de **E**ducación



ENTREVISTA



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACION
FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

El arte, *ix* cuerpx y la naturaleza como impulsos vitales para gestar experiencias sensibles *en y desde* la educación: Una conversación íntima con Adrienne Ogeda¹

Art, body and nature as vital impulses to create sensitive experience *in and from* education: An intimate conversation with Adrienne Ogeda

Ximena Magali Villarreal (Magui Monroe)²

Resumen

En esta conversación emergen una serie de articulaciones entre psicología, arte y educación, como instancias vitales para la formación de niños y profesores. En su narrativa, Adrienne entrama recursivamente la cartografía del territorio que habita y sus experiencias, como impulsos decisivos para pensar, desear y proyectar otra forma de hacer y ser educación. Entiende la urgencia por gestar movimientos que permitan poner en diálogo los conocimientos académicos con las experiencias sensibles, creando espacios vivos dentro de la escuela y la Universidad. Le interesa compartir, profundizar y conectar los estudios de formación, con las pesquisas y el encuentro con el pensamiento. Su propuesta nos invita a reivindicar la escuela como espacio de posibilidad, donde el arte tiene un protagonismo central para la democratización del placer estético. Nos convoca a abrir puertas, para dar lugar a una percepción más consiente de quienes deseamos o podemos ser, co-conformando una pedagogía de la amorosidad, necesaria para hacer de este mundo y la educación, un lugar más amable, donde todos podamos ser partícipes de micro movimientos necesariamente transformadores.

Palabras claves: Experiencias sensibles; Crianzas; Escuela; Educación, Arte

Abstract

In this conversation, a series of articulations between psychology, art, and education emerge, as vital instances for children and teacher education. In her narrative, Adrienne intertwines the mapping of the territory she inhabits and her experiences as, as decisive urges to think, desire, and project a way of doing and being education. She understands the urgency of building movements that allow the exchange between academic knowledge and sensitive experiences, creating alive spaces inside school

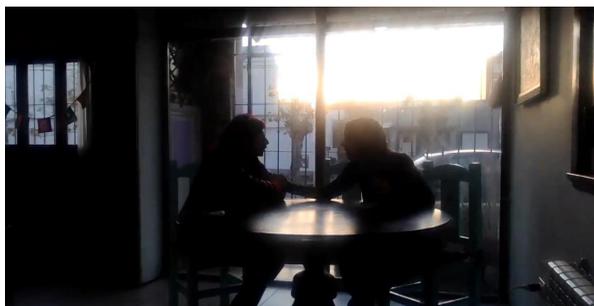
and university. She is interested in sharing, deepening, and connecting her education studies with the inquiries, and its exchange with ways of thinking. Her proposal encourages is to claim school as a space for possibility, where art has a central role in the democratization of aesthetic pleasures. It invites us to open doors to give rise to a more conscious perception of those who we want or could be, co-constructing a pedagogy of love, necessary to make this world and education, a gentler place, where we could engage in micro-movements necessarily transformative.

Keywords: Sensitive experiences; parenting; school; education; art

Fecha de Recepción: 1/07/2022 Primera Evaluación: 16/07/2022 Segunda Evaluación: 20/07/2022 Fecha de Aceptación: 21/07/2022
--

Retazos pequeños de una experiencia de conversación

Decidimos (ambas) desmarcarnos de las formas tradicionales de hacer una entrevista y los tiempos lineales que la determinan, entregándonos al encuentro de una conversación que comenzó antes y continuó después de este recorte. Recibidas en la casa de Francisco, vivimos esta experiencia desde un sentido performático donde la vida cotidiana se enredaba con nuestras palabras y gestos, preguntas e intervenciones desde inquietudes genuinas, respuestas como hallazgos en constante devenir. Encontrarse con Adrienne significa desacelerar el tiempo, estar en calma, re-aprender a escuchar. Ella transmite en su mirada y tono de voz aquello de lo habla. Sentí que conversaba con una amiga, profesora, compañera de escuela, que, en otro espacio, tan diferente e igual a este, vivíamos sentires parecidos y urgencias radicales por crear formas más amables de habitar los territorios de enseñanza y aprendizaje. Abrazamos una forma otra de hacer investigación y pedagogía, que empodere la experiencia sensible como forma de gestar conocimientos y compartirlos dentro de las instituciones y fuera de ellas. Separar la educación de la(s) vida(s) ya no es una opción, o al menos no la que deseamos impulsar hoy.



Conversación en casa de Francisco, abril 2022, Mar del Plata

MM: Que movilizante esta cuestión de estar siendo registradas.

AO: Somos como dos amigas conversando en una mesa.

MM: Deseo que vayamos al principio ¿qué te parece? ¿De dónde venís? ¿En qué lugar de Brasil naciste? ¿Siempre viviste allí?

AO: El principio de todo... Yo soy de Río de Janeiro, Brasil. Soy carioca. Siempre viví en el centro de Río, tengo raíces muy profundas con mi ciudad, pero hay también muchas ciudades alrededor, cerca de la montaña, cerca de la playa, que son otras experiencias también de habitar, porque tienen una otra geografía, una otra naturaleza. Es tan distinto en sus lugares que nunca salí y conocí tanto como en Brasil. Siempre estuve en Río de Janeiro como lugar central.

MM: Este vínculo con tu territorio que conversábamos antes de grabar...

AO: Charlamos mucho antes... La conversación empezó hace tiempo (sirve agua)

MM: ¿Tu formación académica siempre fue paralela a tus búsquedas, a tu formación o (des)formación en otros ámbitos? ¿Cómo empieza o desde qué lugar? ¿Qué hiciste primero y a dónde te llevó después? Pensando en los movimientos lineales y no-lineales de las trayectorias.

AO: Tal vez, si yo te hubiese respondido esta pregunta en otro momento, comenzaría por hablar de cuando empecé la Universidad y de las formaciones paralelas que hice. Pero hoy, yo pensé en experiencias muy antiguas, de cuando era niña y siempre muy cerca del arte. Me emociona pensar eso porque de verdad, la persona, la profesional que somos, está totalmente atravesado por todas esas experiencias que no son las académicas. Los afectos, las personas especiales, hoy pensé mucho sobre mi mamá que murió hace unos años. Ella era profesora, trabajaba en una escuela muy grande, que tenía varias actividades diferentes a las del currículo de contenidos más duros, tenía trabajo con muebles, carpintería, trabajo con arte, proponía muchas experiencias para los jóvenes y las comunidades de clase social desfavorecida. Yo iba, y a mí me encantaba ver los movimientos que, hacia mi mamá, siempre creando títeres, escenografías de teatro. Me encantaba pensar en ese encuentro entre la gente, los niños, los jóvenes y la escuela, que haya un espacio de vida. En todas esas puertas que muchas veces están fuera de la escuela. No están en la escuela. Especialmente si hablamos de la desigualdad en Brasil, los chicos que tienen más recursos van a clases de ballet, clases de piano, pero los chicos que no tienen, muchas veces solamente acceden a los contenidos formales. En Brasil, para el pobre es el contenido mínimo, y el arte, la experiencia con el arte, no puede ser considerada menos que el mínimo.

MM: Me tocas en lo más profundo. Soy profesora de Artes Visuales (plástica) y trabajo en escuelas de contextos vulnerados y esta tensión siempre está presente. En esas escuelas hay necesidades siempre más importantes que el arte y en las más favorecidas, por así decirlo, las materias principales son otras. Entonces, el arte nunca es considerado un contenido indispensable, ni en lo vivencial, ni en lo que respecta a la construcción de conocimientos. Siempre me pregunto ¿En qué lugar esta?

Me encanta dónde empieza todo, con tu mamá en la escuela. Entonces ¿Cuál fue tu primera práctica en relación a todo esto? ¿Tu primera acción como docente?

AO: Tal vez yo no pueda decirlo tan linealmente porque en la historia hay mucho movimiento. Es movimiento. Entonces, pienso en las experiencias que me hacen más fuerte y cuando hablo de mi mamá, hablo de una experiencia de percibir la potencia del arte para la salud. Tenía una amiga muy cerca de mí, nos conocimos cuando teníamos cuatro años, su mamá era una gran artista visual, su papá también, los dos son figuras importantes del arte, y yo vivía mucho junto con ella y miraba de cerca todas esas experiencias, que eran tan distintas de la mía. Creábamos muchas

cosas juntas, juegos, historias de teatro y títeres para ir a los orfanatos. Hoy ella es una gran titiritera, hace un trabajo riquísimo. Nosotras hablábamos cuando éramos chicas de que las crianzas puedan jugar, danzar, pintar. Tengo ese escrito, era nuestro deseo de cuando yo era chica y en mi camino siempre estuve tratando de entamar las experiencias que estaban cerca de la infancia, del arte, de la escuela como un espacio de vida. Entonces, yo no sabía concretamente en que campo lo desarrollaría, sea en la escuela o en un trabajo de fortalecimiento también de las crianzas desde una dimensión más psicológica, más terapéutica, pero fui comprendiendo que la educación puede ser una gran protección de salud mental, preventiva, en el sentido de que tengan espacio los afectos, las relaciones de pertenencia sean cuidadas y las instancias de creación sean garantizadas. No digo que eso haga un milagro, porque hay situaciones dramáticas de desigualdad social y muchas otras cosas, pero, para mí siempre fue necesario tener un espacio que pueda exhalar vida y salud, relacionando arte, infancia y escuela.

Yo también percibía que antes de la maestría, del doctorando, de hacer esas experiencias académicas, quería vivir la experiencia con las crianzas en las escuelas.

MM: Me parece que estás hablando de lo que también deseo...

AO: Pero esto también tiene una historia que se relaciona. Yo estaba en una familia que tiene una tradición artística y cuando salí de ella, que me enamoré, me casé muy joven tal vez, a los veintidós años, fue una experiencia de construir una raíz de familia que era muy importante para mí, deseaba mucho ser mamá, y cuando hablamos de nuestros trayectos, no vemos eso como un tema. No hablamos de maternar, hablamos de la especialización y hoy pienso que todo eso es fundamental para percibir, para vivir y estudiar, porque la maternidad, la posibilidad de la educación de una chica, fue una experiencia de pensar ¿Qué mundo quiero dejarle? Significó una experiencia de educación profundísima. ¿Qué mujer quiero ser para ella? ¿Qué experiencias quiero que viva? Aquello que no puedo controlar, son mis límites, mis imposibilidades, la madre que puedo ser. Entonces eso, la maternidad, la experiencia de estar en las escuelas, tratando siempre de comprender mejor, me fue permitiendo pensar la pesquisa en la Universidad como un espacio que tenía ganas de hacer, la vida me convocaba a la pesquisa, no contar la pesquisa para la vida. Hacerme preguntas de cuestiones que tengo ganas de comprender mejor (estoy haciendo relaciones que espero no queden muy sueltas).

Yo: Te digo con el alma, hablar de maternidad, escuela, educación, arte, la Universidad después para cerrar y abrir otros caminos, es casi una similitud de búsquedas. Una especie de vidas paralelas que andan por ahí y se encuentran. Te escucho y digo: sí, sí, sí... Es un vínculo con mi propia historia, sin dudas.

AO: Yo estoy ahhh, completamente apasionada, porque rompió, es como si encontrase un lugar todo mezclado que me permite entender la pesquisa como vida realmente,

como espacio de encuentro. La casa de Francisco, por ejemplo, es una casa que transpira emoción, estoy como que (toma agua), estoy como agua.



Conversación en casa de Francisco, abril 2022, Mar del Plata

Retomando lo anterior, en todas esas experiencias que fui viviendo, al mismo tiempo, no sé si es como acá, pero la Universidad en Brasil propone un espacio que muchas veces no se acerca a la vida, sino que establece un cierto cercamiento. Hoy hallo que se abre un poco más, sin embargo, mi experiencia me moviliza a preguntarme: ¿Qué hace la vida en mis estudios? ¿Qué campo de estudios me va a acoger para que yo pueda sentir que mi experiencia es valiosa, es preciosa? Yo viví muchísimo, muchas experiencias que quiero compartir, profundizar, conectar con los estudios, con las pesquisas, con las teorías, con el encuentro, con el pensamiento. Entonces, estoy haciendo un camino antes del Doctorado, profundo para aproximarme a la Universidad, de cursos de especialización en temas donde percibía que mi formación no daba cuenta, no me permitía comprender mucho el campo de construcción de conocimiento, ¿cómo se lee?, ¿cómo se escribe? esos son temas de mi interés.



Taller de arte y expresión para estudiantes a distancia en Miguel Pereira.

MM: Entonces, tu base, por así decirlo ¿es la psicología?

AO: Sí, mi base es la psicología que está más atrás (hace gestos con las manos como rebobinando). En mis estudios tenía bases más de biología, de testes, de psiquiatría, pero en el final del Grado viví una experiencia de formación con la psicología con la que me acerqué a las escuelas.

MM: Eso es lo que me conmueve, vos hablas de escuela. Unx puede hablar de educación desde muchos lugares, generalmente nos referimos a la dicotomía educación/escuela. A mí me interesa saltar esas tensiones y vos hablas desde el territorio escolar.

AO: Sí, porque en la escuela tenes muchos problemas, pero aun así es un espacio donde la gente puede entrar y encontrar alguna posibilidad de ser vistas, consideradas, de ser cuidadas, de desarrollarse, porque es eso, hacer un cambio del pasado para hoy. Tal vez puede ser que hoy vivo el encuentro de todas mis formaciones, la danza contemporánea, la corporal, la psicología, la escuela. Fui haciendo el curso

de formación en Arte y Educación. Yo estude formalmente Educación Infantil, Alfabetización, Docencia Superior. Hice el Posgrado, el Doctorado. Empecé una búsqueda para encontrar espacios para vivir.

MM: ¿Subrayas el sentido político de la escuela?

AO: Reivindico el sentido político de la escuela como espacio donde preciso saber que estoy haciendo, entonces la formación es fundamental. Pero saber no es solo conocer, saber es abrir la sensibilidad. Coordiné un espacio educativo por más de quince o más años. Construí una propuesta para la vida en una sala como esta y comenzamos a inventar una escuela. Primero había quince crianzas, al año siguiente veinte y así el proyecto fue creciendo. Era un trabajo de experimentar cosas, en esa experiencia tuve la posibilidad de vivenciar como lo que está más allá de la escuela, que también es parte de la formación. Una profesora de la escuela que coordinaba tenía mucho afecto, pero era visible la dificultad de conectar, de desarrollar con los niños, de jugar, de estar entregada a la relación. Yo trabajaba muy cerca de los profesores, nos tomábamos un día para pensar juntos, en muchas oportunidades yo estaba con ellos desarrollando las experiencias que pensábamos para después conversar acerca de cómo fue, cómo se sintieron, qué les paso.

Esta chica tenía un montón de formación académica, pero dificultad para estar presente. Un día me dice que quiere presentar una obra con vestuario. Había elegido el mito de Saci, que es una de las obras literarias más importantes para las crianzas en Brasil. En ella hay dos personajes, Pedrinho, que es un niño muy despierto, vivaz, inquieto, y Saci, una figura de la cultura brasilera. En su traje lleva una tela atrás y una capucha roja en la cabeza, es un personaje de la mitología popular y en su vestuario fue mezclando varias historias. La profesora quería presentar para las crianzas esos personajes, Pedrinho, el chico, y el ser mitológico. Entonces les contó la historia, yo estaba con ella. Quería hacer capuchas para que todos jugaran como que eran Saci. Finalmente comenzamos a hacerlas, pero un chico dijo “yo no quiero ser Saci, quiero ser Pedrinho” y ella dice “no, no puedes, tenes que ser Saci”. Yo me quedé quieta, escuché y luego conversando le pregunté ¿por qué él no podría ser Pedrinho? Me dice: “no sé, quería presentar una historia y proponer juego donde todos fueran Saci”. Pero el juego movilizaba la historia así, de otra forma a la que ella había planeado. Cuando el chico le dijo que quería ser Pedrinho, eso ¿sería un problema para su propuesta? Porque es importante tener una propuesta con un objetivo, pero más importante es saber que el control muchas veces nos impide de escuchar a los niños.

MM: Qué mejor, que en esa propuesta que ella traía, lxs chicxs se entusiasmen, algunxs quieran ser Pedrinho o incluso crear otros personajes a partir de la historia. Es una forma de que el proyecto crezca si lxs chicxs se enganchan.

AO: ¡Totalmente! Doy ese ejemplo porque me llamó la atención cómo ella tenía una

El arte, el cuerpo y la naturaleza como impulsos vitales para gestar experiencias sensibles en y desde la educación: Una conversación íntima con Adrienne Ogeda

formación académica sólida pero no podía conectar con la situación.

(Fran nos acerca unos tragos para brindar)

Lo pensaba como su coordinadora también, porque hacia experiencia con todos los educadores para trabajar, para desarrollar temas, discutir algunas cosas. En Brasil hay una formación que llamamos educación continuada, son las experiencias de profesores que están en las escuelas (primaria obligatoria), que pudieron desarrollar su modo de trabajar, son profesores que ya están graduados en pedagogía (o algo así), pero pensaba que esas experiencias tenían que articular otras cosas. Hace falta utilizar los conocimientos como una lupa que te permita mirar cosas que antes no veías, que sea un conocimiento encarnado, donde puedas transformarlos en un modo de conectar con otros, no una idea. Yo le dije “sí, ese chico puede ser Pedrinho, lo más importante para mí es abrir espacios de conexión y creación”. Si un chico se conectó con la historia y está proponiendo algo, eso es lo precioso. No hay un problema de la profesora ahí, hay un problema de nuestra formación, porque es nuestra formación la que nos dice que debemos hablar, no que debemos escuchar. Es esto, esto, esto, contenido, pero ¿cómo trabajar aquello que no está escrito? La escucha, la amorosidad, la conexión.



II Seminario de Investigaciones Vidas en Educación, 2022 (UNMDP).

MM: El contagio también, la pasión por algo...

AO: ¿Cómo hablar de eso? Se aprende viviendo experiencias que nos abran los poros, nos permitan conectarnos (me toma la mano) escucharnos, conversar. ¿Qué te parece?

MM: Estoy encantada. A veces es difícil. Cuando empecé la Facultad, justo en pandemia, tenía miedo, y esa es la palabra, miedo de alejarme de la escuela, alejarme con el corazón, convertirme en egoísta.

AO: Estaría bueno entender ese espacio como algo que va a contribuir.

MM: Sin dudas, fue la pandemia que confundía todo demasiado, pensé que me quedaría hablando de la educación fuera de la escuela y no era lo que deseaba. Estaba todo el día leyendo y me enriquecía mucho a nivel privado, pero no entendía cómo podía hacer de eso algo colectivo, sentía temor de olvidarme de ser docente. Pero me di cuenta que no, hay movimientos nuevos en mí para habitar la escuela. De a poquito voy sintiendo lo que no deseo ser. Pensaba en la escuela también como un lugar muy desacreditado, igual que el rol de las maestras, a veces lxs docentxs parecemos lx enemigx público. Si hay un lugar donde no pasa nada, no se aprende nada, es la escuela, y la pandemia terminó de coronar ese imaginario colectivo. Es un escenario golpeado, y si bien hay muchas cosas para discutir, es como decías vos, más claro imposible, es el lugar al que lx chicx va (obligadamente también), entonces ¿cómo gestar otras experiencias dentro de ese espacio que está tan castigado? Vulnerado estructuralmente. Esto tan chiquito, ¿a quién le importa a nivel macro? Estas experiencias que unx las lleva dentro y cuando las quiere compartir es raro que otrxs las sientan, a no ser que vivan de esa manera la escuela, el arte, las posibilidades que de allí se desprenden.

AO: Escuchándote pienso en la importancia de las políticas públicas en la formación, hacen falta cabezas para colocar en una mesa y conversar. Hay un movimiento en Brasil y fuera de Brasil de anti-escuelas, de experiencias que intentan tener una otra organización, que son muy interesantes y traen muchos conocimientos para pensar, pero tienen poco alcance, porque son muy pocas las personas que tienen acceso. No digo que sea un problema, tal vez sean necesarias para cambiar el mundo y somos parte de esa posibilidad, porque se trata de experiencias pequeñas que fermentan ideas muy buenas. Pero hay una dimensión más amplia en las escuelas del Estado y es que todos tengan acceso mediante la obligatoriedad, entonces ¿qué espacio queremos que sea obligatorio? ¿qué es ser obligatorio? A veces es maltratar a las crianzas hacer experiencias que no los conecten con la potencia de aprendizaje, con sus necesidades, con el espacio de la vida, realmente no es lo que queremos, queremos una escuela viva, pero ¿qué camino te planteas como desafío? Creo que no podemos pensar en una respuesta macro política, en Brasil tenemos a Bolsonaro

en el poder y el campo de la educación todavía es un campo de disputa política. En Brasil siempre es con pocos recursos, con los menores recursos, entonces tenemos un problema que es estructural, pero tenemos también un trabajo que es en lo micro y eso es muy fuerte, que no se contrapone al macro, si no que potencia lo pequeño, las pesquisas que hacemos en la Universidad, los proyectos como estos de los que hablamos. Por ejemplo, en nuestro grupo de investigación FRESTAS hay dos maestras, una Michelle Dantas, trabaja en una zona de mucho peligro en Río de Janeiro, un territorio en situación de extrema precariedad y conflictos familiares, ella se desarrolla allí como coordinadora de un centro integral con muchas crianzas y ha hecho un proyecto de Maestría, junto con todo su grupo más el nuestro, con el fin de garantizar momentos de formación artísticos y estéticos para profesores, sus colegas, y dentro de la escuela, no se trata de un proyecto desde afuera. La propuesta es abierta, nosotros tenemos profesoras de yoga, de ballet, de arte, yo, que trabajo en muchas cosas como esas. Montamos un seminario con ese grupo y la pesquisa de la Maestría, fue esa la experiencia que integró Universidad y escuela. La otra maestra, Edilane Oliveira da Silva, trabaja con niños muy pequeños (de 0 a 3 años) y eso tiene toda una delicadeza especial. También, una de las alumnas de la Maestría, Vitória Bemvenuto, trabajó con las educadoras de párvulos como parte de su investigación, es profesora de yoga y lo relaciona con estudios de educación sensible, son los estudios que hacemos para pensar un proyecto que ella llamó Pedagogía del Cariño. ¿Sabes lo que es cariño? (me toma las manos delicadamente). Hizo un grupo con quien quiera presenciar esa clase para hacer experiencias de autocuidado, de autoconocimiento desde la educación sensible, entramando mucho de arte, narrativas, experiencias de creación, de yoga, no el que conocemos, sino la filosofía del yoga que tiene que ver con la respiración, concentrarse en todo el cuerpo, tomarse el tiempo. Es todo un trabajo precioso y son experiencias que sabemos no pueden afectar a todos, pero yo pienso que, si cada uno tiene una experiencia, es allí donde las personas pueden conectar y transformarse.

Hice muchas cosas. La pregunta era sobre mi formación formal, bien, es Psicología, Especialización en Educación Superior, Educación con Niños, Grado, Doctorado, danza contemporánea, Formación en Arte y Educación. Cursos especiales de arte en paralelo, siempre con el cuerpo, en la escuela Angel Vianna, y también Artes Visuales con el escultor Hélio Rodrigues, un gran artista de Brasil que propone un curso de formación de arte y educación desde experiencias con materiales, arcilla, tintas. Es increíble porque impulsa propuestas desafiantes desde el punto de vista de la materialidad que en mi formación yo no había tenido, porque Psicología y Pedagogía tienen muy poco de eso. Te cuento que hice Pedagogía después del Doctorado porque precisaba el título para hacer concursos públicos, no había hecho la Licenciatura.



II Seminario Investigaciones Vidas en Educación, 2022 (UNMDP).

MM: ¿Hoy, desde qué lugar estas trabajando en las escuelas?

AO: Trabajé en muchas escuelas antes de entrar en la Universidad y después de mucho tiempo comencé a trabajar para un proyecto de formación de profesores, esa también fue una experiencia riquísima, organizado por una docente de la Pontificia, la Universidad Católica, que no es pública, pero allí hay una diferencia de trabajo muy importante. Ella es una referencia en Brasil, se llama Sonia Kramer y tenía una circulación de agenda enorme, es una referencia en el campo de estudios de la infancia, una maestra tremenda, y compartía cursos de formación que yo había hecho. Cuando me invitó a trabajar, viajé por todo Brasil con esos movimientos, los cuales eran tremendos porque cuestionaba las bases, las ideas de una formación que se da solamente de afuera para adentro. Proponía varias metodologías de experiencias corporales, arte, textos, escritos también, por supuesto, pero sin apartar la cultura y el arte como herramientas, mejor dicho, como experiencias formativas. Esa vivencia como formadora, me dio ganas de profundizar en ese espacio, ya estaba hace veinte años como profesora en escuelas, entonces, comencé a interesarme en trabajar también desde ese lugar de formadora que era nutrida de la experiencia de profesores. Empecé a desarrollarme en ese proyecto de educación, después en la Universidad, en un trabajo que monté donde yo era la coordinadora, para pensar en un proyecto de gestión pública, hasta empezar a trabajar en un cargo de dedicación exclusiva. Ahora tengo la Universidad como espacio de referencia, entonces voy a la escuela, pero desde la Universidad con proyectos de extensión, con proyectos de Grado. Me

El arte, *ix* cuerpo y la naturaleza como impulsos vitales para gestar experiencias sensibles en y desde la educación: Una conversación íntima con Adrienne Ogeda

interesa que la Universidad tenga un espacio vivo y abierto en diálogo muy cercano a la escuela. Y que las cuestiones de la escuela movilicen a la Universidad, eso es lo que me convoca. Hablé mucho, ¿no?

MM: No, no, me dejas pensando... Que importante esa trayectoria de convivencia en las escuelas que te permite hacer relaciones, poder habitarla desde ahí e impulsar propuestas desde un lugar tan genuino, que no haya quedado lejano.

AO: Yo pienso que cuando uno está enseñando habla de una experiencia que viviste, no habla desde otro lugar, porque sabes que no serán los conocimientos formales y teóricos herramienta suficiente, sino que es fundamental poder hacer esas articulaciones, entre cómo esas cuestiones que pensamos nos ayudan a mirar las tensiones del campo en las relaciones que se dan en las escuelas. También me interesa pensar esa potencia que tiene desarrollada una ampliación en la circulación en contextos no escolares. Miro la escuela porque siento el honor de que sea pública, entonces pienso que tengo un compromiso, una devolución que hacer porque soy profesora y siento una responsabilidad con la educación básica. Tengo mucho interés de aproximar los espacios culturales, que puedan proponer un diálogo también con la escuela y generar experiencias. En 2013 más o menos, empezamos a trabajar en un proyecto de formación de Educación Infantil para los profesores y eso fue riquísimo, en un curso hablamos de metodologías teórico-danzantes porque pensábamos que el tema central era lo que los profesores hacían, ese cambio de mirada que empieza a hablar sobre la experiencia significa ir en otra dirección. Teníamos todos los días un momento de experiencia corporal, de experiencia con la naturaleza, la Universidad queda cerca de la playa, entonces muchas veces íbamos para allá. También nos convocaban los conocimientos de otros lugares, invitábamos grupos de danzas populares, indígenas, entonces todo el curso elegía una experiencia cultural brasileña, las costumbres, las historias e íbamos transitándolas.

MM: Teniendo en cuenta que venimos del mundo de las categorías, aunque sea para des-hacerlas también, ¿Cómo definirías el vínculo entre cuerpo y naturaleza? Pensando también en *ix* cuerpo desde otros lugares, otras realidades. Cuerpos que resisten, sufren, envejecen, se abandonan. Cuando hablas de arte como salud mental y física, ¿Cómo presentarías el Seminario?

AO: Voy a dar un ejemplo que tal vez pueda ayudar a empezar a hablar sobre eso. En el Seminario se encontraba un hombre que tiene formación académica y estaba observando todo, el entorno, las personas, estaba presente, yo no le respondía mucho porque hablaba muy rápido. El último día él comenta que no sabía si se puede educar lo sensible y que tenía muchas preguntas. Ese día hicimos una experiencia con una uva, la poníamos en la mano, la olíamos, la mirábamos y la comíamos muy despacio, sintiendo el sabor, y él me vuelve a decir: “no sé si se puede educar lo sensible,

pero nunca había comido una uva tan sabrosa” entonces, al finalizar el Seminario coincidimos en que se puede educar la sensibilidad. Pero no una educación desde la idea de yo soy sensible entonces enseño eso, no es posible enseñar cómo ser sensible, pero si puedo crear superficies de contacto con elementos distintos que van creando una atmosfera que posibilite la sensibilidad. Esos elementos son variados, una experiencia amorosa también es aprendizaje. La experiencia de escucha atenta, donde todos puedan hablar algo de si, donde estén presentes, son experiencias que movilizan la percepción, que no se pueden pensar sino es haciendo. Puede ser un pie por ejemplo (se para), porque los pies sostienen el cuerpo, se trata de comprender lo que siento, me apoyo, lo muevo despacio, camino, cambio de peso, llevo el pie para otro lado. Esa experiencia no se puede hablar solamente, necesito que pueda ser corporeizada, entonces, pienso, que esas experiencias del Seminario fueron todas poderosas, comprender cómo pueden dialogar también con la estructuración del pensamiento sobre lo vivido, en la relación con otros estudios, otros pensamientos, otros saberes.



II Seminario Investigaciones Vidas en Educación, 2022 (UNMDP).

MM: Pienso en la triada de sentir, percibir y saber de la que tanto se habla en los estudios de arte.

AO: Es eso, comprender cómo viví la experiencia abre espacios que no se habían abierto, que no los hubiese vivido. La experiencia como juego, las narrativas, los cambios, los antes y después, el desplazamiento en el espacio, la percepción del cuerpo, toda la propuesta del juego va abriendo, ampliando el espacio.

MM: Esto me lleva directamente a pensar en todos los ejercicios teatrales que hice en mi vida, si bien hace la diferencia el acercamiento al teatro, muchas veces es en función de construir un personaje, esta propuesta es para la vida, comenzar a conectar con los pesos de las emociones de lx cuerpox en los ambientes cotidianos.

AO: Verdad. Tiene que ver con la vida y los espacios de creación colectivos.

El arte, la cuerpo y la naturaleza como impulsos vitales para gestar experiencias sensibles en y desde la educación: Una conversación íntima con Adrienne Ogeda

MM: ¿Sentís que sos consecuente en la mayoría de las prácticas cotidianas con esta mirada, o te cuestionas? A veces yo siento que me enredo entre lo que pienso, siento y deseo en los contextos inmediatos que la vida propone.

AO: Tu puedes ver esas tensiones, reconocerlas, porque es eso, estamos acá, como conecto con vos, como escucho, como hablo, ese es el momento de ser como quisiera. La verdad de ser lo que quisiera, no es una condición que está dada. Hay unas palabras de Freire que me encantan, vi una entrevista de él donde ya estaba muy viejo, tal vez en sus últimos años de vida y él dice “finalmente soy el hombre que siempre quise”. A mí me encanta pensar que es una construcción. Algunas veces, tal vez no sea consecuente, porque quizás mis gustos son conservadores por mi historia o lo que fuese, entonces más intento percibir, y al mismo tiempo que percibo, tomo conciencia de que estoy haciendo esto por esto, tengo una estructura que me habita pero que no quiero más. Es un trabajo de estar atenta, porque es una deconstrucción y una construcción permanente, lo que no quiero hacer y que consigo o quiero hacer, lo que decía como madre, la madre que puedo ser, la persona que puedo ser o que puedo decir. Con un poco de modestia, un poco avergonzada, mis estudiantes más cercanos me dicen todo el tiempo que eso es una característica, que soy lo que hablo, escuchar eso de mis estudiantes es la mejor versión, tal vez no sea la versión de todos los profesores, pero es la que me importa. Por ejemplo, estoy acá haciendo mi Posdoctorado porque cultivamos relaciones en que todos nos cuidamos. Estoy aquí, pero hay colegas allá y estamos juntos. Es una construcción. No es fácil. No está dado.

MM: ¡Gracias! (Nos tomamos de las manos por tercera vez durante el encuentro y la conversación)

AO: Tenes las manos calentitas. Buenas noches, fue un gusto.



Conversación en casa de Francisco, abril 2022, Mar del Plata.

(Finalizamos la grabación, pero la conversación siguió en la mesa, con un plato de guiso que Francisco estaba preparando desde hacía un rato).

¹Profesora asociada de la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro. Formación en danza en la Escola Angel Vianna y en el Metodo Ivaldo Bertazzo. Coordina el Grupo de Investigación FRESTAS -Formación y Resignificación de Educadores, Conocimientos, Intercambio, Arte y Sentidos-. Miembro de los grupos de investigación FIAR (UFF), GITAKA (UNIRIO): Investigación de la contribución del campo del arte a la educación, definiendo fronteras y conexiones entre estas dos dimensiones. Investigadora de Política de formación docente: cultura, memoria, imaginación y educación Investigación alianza interinstitucional de la UNIRIO y el grupo de la UFF. Prácticas Educativas, Lenguajes y Tecnologías (Maestría UNIRIO). Correo electrónico: adriane.ogeda@gmail.com

²Ximena Magali Villarreal (Magui Monroe) Decido presentarme con mi nombre de pila y el seudónimo que elijo para firmar mis cre(acciones) como una forma de desnormalizar-me. Diseñadora Gráfica, Fotógrafa y profesora en Artes Visuales. Docente de nivel primario, secundario y terciario. Actriz y realizadora/directora visual de artes escénicas-plásticas. Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, miembro del Grupo de Investigación GIFE (Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación) y del Grupo de Extensión Pedagógica Facultad de Humanidades (UNMdP). Correo electrónico: magalivillarreal@gmail.com

Revista de **E**ducación



ARTÍCULOS



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACION
FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

Un horizonte de libertad: recurrir a Foucault para para pensar la educación y el aprendizaje de manera diferente

A horizon of freedom: Using Foucault to think differently about education and learning

Stephen Ball¹

Traducción: Claudia De Laurentis²

Laura Proasi³

Resumen

Construyendo sobre la base de trabajo de otros autores, este artículo bosqueja las maneras que adoptaría una posible *educación* foucaultiana en la práctica, considera algunos de los desafíos, paradojas e (im)posibilidades que esa *educación* confrontaría y señala algunas de nuestros más arraigadas presunciones y reiteradas exigencias que deberemos abandonar si consideramos con seriedad la necesidad de una educación que fomente una orientación hacia la crítica y la curiosidad. Se discuten tres elementos del *ethos filosófico* de Foucault que podrían traducirse en prácticas educativas: en primer lugar, fomentar un entorno educativo que aliente la experimentación, en segundo lugar, permitir el desarrollo de la conciencia de que nuestra condición es definida y construida por una cultura dada en un determinado momento histórico, y en tercer lugar, alentar una actitud o disposición hacia la crítica – con el foco en la producción de una serie particular de disposiciones que deberían ser valoradas y fomentadas. Todo lo cual, tiene consecuencias para *el docente*.

Palabras clave: Foucault, autoformación, crítica, resistencia

Abstract

Building on the work of others, this article sketches out what a Foucauldian *education* might look like in practice, considers some of the challenges, paradoxes, and (im)possibilities with which such an *education* would face us, and indicates some of the cherished conceits and reiterated necessities that we must give up if we take seriously the need for an education that fosters an orientation to critique and curiosity. Three elements of Foucault's *philosophical ethos* that might be translated into educational practices are addressed: first, fostering a learning environment that encourages experimentation; second, enabling the development of an awareness of one's current condition as defined and constructed by the given culture and historical moment;

and, third, encouraging an attitude or disposition to critique – a focus on the production of particular sorts of dispositions that would be valued and fostered. All of this raises issues for *the teacher*.

Keywords: Foucault, self-formation, critique, refusal

Fecha de Recepción: 02/05/2022
Primera Evaluación: 15/05/2022
Segunda Evaluación: 20/05/2022
Fecha de Aceptación: 22/05/2022

Introducción

El objetivo de este artículo es modesto. Es un intento de explorar algunas posibilidades de lo que podría denominarse una educación Foucaultiana – es decir, una forma de educación que ubique a la crítica en el centro y que se base en la contingencia del poder, la verdad y la subjetividad, y en ese sentido, se abra a oportunidades de resistencia y autoformación. Se basa en un número de intentos ya existentes sobre el uso del trabajo tardío de Foucault acerca de *pensar de otra manera* (*penser autrement*) sobre la enseñanza y el aprendizaje (ver Chokr, 2009; Infinito, 2003a; Leask, 2011; Allan 1999; Pignarelli, 1993; Butin, 2001).

En los estudios educativos se ha dado una tendencia a interpretar y usar a Foucault mayormente como el filósofo de la opresión, basándose principalmente en los trabajos de su periodo medio y con el foco en los problemas de poder, en particular, en *Vigilar y castigar* (Foucault, 1979). De allí, que los medios del buen encauzamiento – el panóptico, la normalización, etc.- se despliegan para explorar, o más a menudo, redescibir, el proceso de escolarización, o la experiencia de enseñanza y aprendizaje en términos de vigilancia, clasificación y exclusión.⁴ Desde esta óptica, algunos se refieren a la visión oscura y unilateral de Foucault sobre la modernidad (por ejemplo, McNay, 2013; Scheurich y Bell McKenzie, 2005) o a su análisis como “revelador de la triste verdad del proceso educativo – concretamente, que se trata de un elemento central en la mecánica de disciplinamiento moderno (Leask, 2011, p.59)”. Estas son lecturas y usos apropiados de Foucault, que él mismo reconoció, pero son también parciales. Lo que se pierde en esas interpretaciones es el propósito y la orientación de emprendimiento analítico de Foucault – es decir, su intención de desestabilizar, hacer que las cosas “no necesariamente así (Foucault, 1971, p.8)”. Foucault, como un filósofo de la confrontación y la diferencia, busca socavar las auto evidencias y abrir espacios para actuar y pensar de otra manera sobre las relaciones que establecemos con nosotros mismos y con otros, e identificar, resistir y transgredir el horizonte de silenciosa objetivación en el cual nos encontramos articulados. Esta crítica nos permite reconocer que las cosas, valores y eventos que constituyen nuestra experiencia presente “han sido constituidos histórica, discursiva y prácticamente (Mahon, 1992, p.14)”. Y que verdaderamente, nuestro ser, nuestra subjetividad, se produce históricamente en y a través de tecnologías y relaciones de poder (ver más abajo). El punto aquí, para Foucault, no es solamente señalar las *maneras en que nos transformamos en sujetos de*, sino más bien proponer un medio de abrir posibilidades de autoformación. Foucault no se propone un análisis que produzca un horizonte de sujeción y dominación absoluta, más bien lo contrario – un horizonte de libertad. Como él mismo lo señala:

Mi rol, y esa palabra es demasiado grandilocuente, es mostrar a la gente que es mucho más libre de lo que se siente, que cuestiones que acepta como

ciertas, como evidentes, han sido construidas en un momento determinado de la historia, y que esta así llamada evidencia, puede ser sometida a crítica y destruida (Foucault, en Marti y ot., 1988, p.9)

De todas formas, la tarea de poner esto en acto como un programa educativo es particularmente desafiante ya que el espacio de la puesta en acto, de posibilidad, que la crítica que Foucault pretende producir es un espacio de transgresión y experimentación, no de prescripción. De ahí, que lo que podemos ofrecer aquí, solo pueden ser algunas posibilidades y puntos de partida, provocaciones, más que propuestas firmes. Este artículo se suma a una serie de puntos y entramados ya existentes. Se nos presenta también un problema respecto de la terminología, – utilizo el término pedagogía, curriculum, evaluación y docente en este trabajo cuando no hay otra alternativa para referirnos a la experiencia educativa. Mientras que al mismo tiempo parto de una posición de crítica que busca desplazar estos conceptos y prácticas y todas sus connotaciones.

Este artículo comienza delineando el uso que Foucault hace de la crítica como “medio de mantener la movilidad de mente y espíritu, de evitar la percepción de un presente siempre cambiante como fijo y estable, de mantener una conciencia crítica sobre uno mismo, y del momento y el espacio que uno habita (Batters, 2011, p.1)”. La crítica es una tecnología para develar cosas que asumimos como naturales y necesarias, para comenzar desde otro lugar. La crítica es también una táctica para establecer la contingencia de la verdad, el poder y la subjetividad. Desde ese inicial punto de vista, el artículo delinea las posibilidades de resistencia y autoformación como la base de una pedagogía ético-política, de un curriculum como genealogía y promoción de la disposición a la curiosidad. Luego se ocupa de la cuestión docente y de la relación docente-aprendiz. Estas secciones se superponen y entrelazan de maneras diversas.

Crítica y Libertad

La esencia de la crítica en Foucault es la curiosidad sobre el arte de ser gobernado “y [sobre] todas esas prácticas y discursos que buscan homogeneizar la subjetividad, hacerla uniforme y limitar el alcance de la libertad (Milchman y Rosenberg, 2011, p.12)” – entre las que la escolaridad sería una instancia. Es una permanente orientación al escepticismo, “una manera de relacionarse con la realidad contemporánea (Foucault, en Rabinow, 1987, p.39)”. La crítica no requiere solo un “gesto de rechazo”, más bien “debemos movernos más allá de la alternativa adentro-afuera, debemos permanecer en la frontera (45)”. Estas posibilidades de libertad están más directa y claramente exploradas en el Foucault tardío, más precisamente alrededor de 1980, cuando comenzó a bosquejar la *política de cuidado de sí* (Foucault, 2016). Lo que aquí quiero explorar son algunas maneras en las que este trabajo tardío nos

permite pensar a la educación de una manera diferente, en particular en relación con el concepto de *autoformación* - esto es, la educación como la producción de un sujeto “capaz de volverse sobre sí mismo: de estudiar críticamente los procesos de su propia constitución, pero también subvertirlos y cambiarlos (Oksala, 2005, p.165)”. Autoformación en este sentido es un punto de partida para experiencias en educación, o educaciones, que no solo reconstituyan lo que ha fracasado en el pasado. Comenzar con la *autoformación* nos habilita a, y requiere de nosotros dismantelar la agotadora y limitadora arquitectura de la escolaridad: curriculum, pedagogía y evaluación – y su muy particular gramática o significados, junto con sus constructos sociales concomitantes de espacio y tiempo- a los que llamamos educación.

Es así como, basándome y utilizando ideas y propuestas esbozadas por un pequeño grupo de constructivistas foucaultianos (mencionados más arriba), delinearé lo que una educación foucaultiana podría parecer en la práctica, y consideraré algunos de los desafíos, paradojas e imposibilidades con las que nos enfrentaríamos. Indicaré también algunas de nuestras más arraigadas presunciones y reiteradas exigencias que deberíamos abandonar para pensar seriamente la posibilidad de una educación que aliente una orientación permanente hacia la curiosidad. Sin embargo, debo reiterar que, si deseamos basarnos en el Foucault tardío, no contamos con un modelo a seguir, ni guías para un programa educativo, sino más bien algunos senderos pobremente trazados, algunos señalamientos vagos como puntos de partida. Siguiendo el estilo y *método* de Foucault, lo que se ofrece aquí no es un racconto programático de una alternativa a lo que *ya está dado*. Como él mismo lo sugiere, no nos es posible concebir alternativas dentro de las posibilidades discursivas que habitamos. Estamos atados a reglas epistémicas y conclusiones que nos habilitan y a la vez, nos limitan a pensar en el contexto de ciertas versiones de lo que está dado y podría ser verdadero – la condición de posibilidad de pensamiento moderno, prácticas establecidas para recordar y olvidar, y una exterioridad que es previa a toda actividad consciente de una subjetividad significativa. Como lo explica Foucault: “Creo que imaginar otro sistema es prolongar nuestra participación en el sistema vigente (Foucault, 1997, p.230)”.

Además, en la búsqueda de pensar de una manera diferente, debemos abandonar el deseo de encontrar una metafísica fundacional para la acción crítica y esforzarnos por escapar de “el léxico manoseado y colonizado de la educación crítica (Zalloua, 2004, p.239)”. En su lugar, debemos “abrazar el poder de lo extraño” y la inevitabilidad del fracaso, así como “resistir la oscura claridad del discurso filosófico racional (Carroll, 1982, p.181)”, y de esa manera tornar tanto a nuestro presente como a nuestro pasado ajeno a nosotros. Debemos luchar con la idea de ser nosotros mismos “al mismo tiempo, un efecto producido discursivamente y un espacio viable de resistencia (Zalloua, 2004, p.234)”. Más que un plan, se trata de la práctica de una ética “el tipo de relación que debes tener contigo mismo (Foucault, 1983, p.263)” - la cuestión de cómo gobernamos nuestra propia conducta, tanto nuestro comportamiento como

nuestros propósitos, y la posibilidad de un cambio continuo de nosotros mismos y de los *regímenes* en los que nos eventualmente nos encontramos.

Autores de nuestro propio ser crítico

Foucault fue categórico en el hecho de que no hay una relación directa entre la crítica y la acción. La tarea central, además o quizás aún más, que la resistencia sea la de rechazo. “Es posible que nuestro objetivo actual no sea descubrir lo que somos, sino rechazarlo (Foucault, 2000, p.336)”. Se trata de una *ética negativa*, en la que no se intenta reivindicar ideales, sino más bien una estética, una creatividad imaginativa. Un modo ético-político que es visceral más que abstracto, arraigado tanto en lo físico y emocional como en la lógica. Se asienta en el rechazo a aceptar las bases sobre las que se propone la subjetividad en los discursos dominantes y en el deseo de subvertirlos – una subversión transformativa, no solamente disruptiva. Esta creatividad se enfoca en el cuidado de sí y de los otros, e involucra tanto la *techne* de sí mismo como la *techne* de la vida. Se trata del cultivo, por un lado, de un sí mismo que es el producto de la disrupción de varios discursos, y por el otro, de la práctica del arte de vivir bien y diferente, relacionándonos de otra manera con otros. Es la construcción de una *heterotopía* (Tamboukou, 2006), tanto intelectual como práctica, en la que el tiempo y el espacio se reconfiguran y en la que nos es posible pensarnos de otra manera – volvernos otro de lo que hoy somos – esto es, la búsqueda de experiencias “otras”⁵. En este sentido, es un proceso activo y comprometido, cuestionando y aprendiendo de lo cotidiano y lo inmediato, un proceso de formación y de prueba a la vez- “el ejercicio de uno mismo en la actividad de pensamiento (Foucault, 1992, p.9)”.

Todo esto supondría una pluralidad de negativas, resistencias y luchas contra las fijaciones de poder locales en sitios específicos, en parte por medio de “conductas (Davidson, 2001; Meade, 2014) y estrategias creativas de des-obediencia que abrieran posibilidades de “subjetivación autónoma e independiente, es decir, posibilidades de constitución de uno mismo (Lazzarato, 2009, p.114)”. Las conductas son intervenciones activas en el ámbito ético, negativas a ser gobernados de cierta manera, el cultivo del arte de la “insubordinación voluntaria y la práctica de la no docilidad reflexiva (Foucault, 1997, p.32)”. Estas prácticas de rechazo muestran que “la producción de algo nuevo en el mundo es posible (Deleuze y Guattari, 1991, p.163)”. Son vehículos u oportunidades de explorar nuevas formas de existencia, de *maneras otras* de ser.

La negación ofrece el potencial de repolitización de la vida cotidiana reabriendo el cuestionamiento de lo dado y de la naturalización de conceptos, prácticas, relaciones y acuerdos sociales mediante los que nos relacionamos con otros y con nosotros mismos. Sin embargo, mediante la desnaturalización de las categorías que organizan

y definen nuestra experiencia, y nos convierten en lo que somos, entramos en un espacio de incomodidad, realmente atemorizante, en que debemos *in-pensar* nuestro sentido común y reconocer la fragilidad y contingencia de muchas de nuestras certezas modernistas. De esta manera, podemos empezar a pensar que todo nuestro conocimiento es incierto, que la verdad está inestablemente ligada al poder y que nuestra inteligibilidad es constantemente cuestionada. La tarea es evitar las certezas para convertirnos en héroes irónicos de nuestra propia vida “considerándonos a nosotros mismos como objetos de una elaboración compleja y difícil (Foucault, en Rainbow, 1987, p.166)”. Nos embarcamos en deshacernos a nosotros mismos y en lo que nos hemos convertido, y al mismo tiempo, en hacer intolerables las instituciones y experiencias en la que nuestra inteligibilidad fue construida. En otras palabras, nuestra subjetividad se convierte en un sitio de lucha política (Ball y Olmedo, 2013).

En resumen, de lo que se trata es de una política creativa y estética que no se sostenga en los principios morales dados, contaminados, que utilizamos para definir la humanidad, o que nos demandan que busquemos o vinculemos nuestras cualidades esenciales a principios abstractos inherentes. Por el contrario, nos proponemos el desafío “de, con coraje y creatividad, convertirnos en los autores de nuestro ser ético (Foucault, 1997, p.179)”.

Es cuestión de buscar otro tipo de filosofía crítica. No una filosofía crítica que busque determinar las condiciones y las limitaciones de nuestro posible conocimiento del objeto, sino de una filosofía crítica que busque las condiciones y posibilidades indefinidas de transformar al sujeto, transformándonos a nosotros mismos (Foucault, 1997, p.179)

Lo que aquí está en juego son los *acuerdos* que han creado al sujeto moderno. El punto es considerar estos acuerdos insostenibles e inaceptables, y comenzar a establecer las condiciones para la creación de nuevos modos de subjetividad. “Y en este caso, uno de los principales problemas políticos en la actualidad, en el estricto sentido de la palabra, es la política de nosotros mismos (Foucault, 1997, p.213)”. La cuestión es entonces, ¿cómo podría traducirse esto en algo que podríamos concebir como educación?

Educación como auto-formación

Leask sostiene que, si tomamos con seriedad el foco en las prácticas educativas inspiradas en el Foucault tardío, entonces

Las escuelas o universidades, en lugar de constituirse en fábricas de comportamiento obediente podrían convertirse en el locus de una micropolítica opositora críticamente informada. En otras palabras, las relaciones de poder que (literalmente) constituyen la educación podrían considerarse, en los

propios términos de Foucault, como creativas, *habilitantes* y positivas (Leask, 2011, p.57)

Es así que podemos repensar la educación de manera que responda a la pregunta de Foucault: “Cómo sería posible elaborar nuevas maneras de relacionarnos con nosotros mismos (Foucault, en SocioPhilosophy, 2011)”. Butin sugiere que hay “una aparente afinidad natural entre el pensamiento de Foucault, - acerca de por ejemplo, el poder, el conocimiento, la resistencia, la subjetivación - y la investigación y práctica educativa (Butin, 2006, p.371)”. También Leask sostiene que, en los últimos trabajos de Foucault, hay posibilidades que indican que la pedagogía puede ser reconsiderada no simplemente como una técnica para la manufactura de imposiciones, sino como “el teatro de creación del sujeto, de nuevas prácticas de sí mismo, nuevos tipos de relaciones – especialmente por medio de una resistencia continua a la dominación (Leask, 2011, p.67)”. Leask sugiere también que “tanto los docentes como los estudiantes pueden considerarse agentes creativos, capaces de contra-prácticas voluntarias e intencionales (Leask, 2011, p.67)”. Esto es lo que Infinito llama una *pedagogía política*. La autora identifica en el ensayo *¿Qué es el iluminismo?* de Foucault tres elementos de ethos filosófico – es decir tres diferentes aspectos relacionados al trabajo con uno mismo que podrían ser traducidos en prácticas pedagógicas. Aunque también sugiere: “Como podrían aplicarse estas tecnologías, o cómo podrían aparecer en la vida cotidiana o en el aula son cuestiones importantes que demandan análisis más profundo y aplicaciones prácticas (Infinito, 2003a, p.165)”.

La primera propuesta es fomentar un ambiente de aprendizaje que incentive la experimentación. En este sentido, el aula es un espacio ético, un espacio político, y un espacio concreto de libertad. Segundo, como se delineó más arriba, se trata de habilitar el desarrollo de la conciencia sobre la propia condición como construida y definida por un momento histórico y cultural dado. En tercer lugar, también ya mencionado, se propone incentivar una actitud de crítica con el foco en la producción de un número particular de disposiciones que se fomentarían y valorarían, y que harían explícitas (cuestiones de subjetividad) como el escepticismo, el distanciamiento, la indignación, la intolerancia y la tolerancia. Esto implicaría fomentar la audacia y la temeridad, y la valoración de la *diferencia* (Olssen, 2009) como la base de una comunidad *laxa*. Las tres propuestas están, por supuesto, interrelacionadas. Un ambiente de aprendizaje que se base en la auto-formación es condición de posibilidad para la resistencia y desnaturalización de la subjetividad, el poder y la verdad. El *aula* es reconocida como un espacio de libertad, el *currículum* como el espacio para la curiosidad y la *pedagogía* como un encuentro genuinamente parresíaco.

Espacios de educación

Como marco para la práctica educativa, el primer precepto sugiere la necesidad de atender a la forma y la naturaleza de los espacios educativos – el escenario, sus estructuras y prácticas, y su arquitectura. Aquí, la auto-formación, en su sentido más inmediato, requiere de espacios en donde se preste atención a nuestras acciones como aprendices, consideradas cuidadosamente y tomadas lo suficientemente en serio como para merecer una respuesta. Este sería un espacio donde el espíritu de lucha sería valorado y el fracaso sería considerado una oportunidad constructiva para el aprendizaje y el cambio – ambos toman tiempo, el ritmo de la educación necesita hacerse más lento. En este espacio siempre sería posible *comenzar otra vez*, y lo que alguien es, lo que alguien piensa y a lo que alguien se compromete, permanecería tentativo, abierto a revisión⁶. Youdell sugiere que esto significa “intervenir en un presente intolerable para hacer *de-aquello-que-es ya no lo-que-es* invitándonos a imaginar devenires que perturben lo intolerable... ofreciendo momentos de *haecceidad*⁷ de *esta cosa* o de *este aquí* es. El objetivo sería

deshacer el pasado en sus costuras, de manera que pierda su unidad, continuidad y naturaleza, de manera que no aparezca ya como un pasado único que ya ha sido construido, sino más bien una colección heterogénea de luchas convergentes y divergentes que aún persisten y solo en apariencia han sido resueltas (Medina, 2011, p.16).

En este espacio (y tiempo) heterotópico debemos prestar atención al mismo tiempo a los marcos de cognoscibilidad e incognoscibilidad, siempre teniendo en cuenta que la ignorancia se origina en el conocimiento y viceversa.

Genealogía como curriculum/curriculum como curiosidad

La segunda condición propuesta por Infinito (2003a) para una pedagogía política sugiere a la genealogía como curriculum y la centralidad de la cuestión de la verdad. En fuerte contraste con el aula moderna, la preocupación no es con el *qué* de la verdad, sino con el *cómo* de la verdad. El conocimiento deviene un problema más que un contenido. Como lo sugiere Infinito, “Aquí debemos imaginar un curriculum diseñado para habilitar múltiples investigaciones genealógicas en muchas otras disciplinas y constructos sociales (2003a, p.168)” Esto es lo que Chokr (2009) llama “desaprendizaje”, que se basa en la pregunta de “¿cómo debemos goberarnos? (Chokr, 2009, p.47)”. Desaprender “debería motivar a los estudiantes a pensar en profundidad y críticamente sobre el ilusorio mundo de todas las ideas, nociones y creencias que los ahogan, empujan, sacuden, confunden y oprimen” y “requiere de ellos un cambio de perspectiva (Chokr, 2009, p.61)”. Esto implica un abordaje del conocimiento como juegos de verdad, y en consecuencia “el colapso de significados objetivos que nos deja libres para crear nuestras propias vidas y a nosotros mismos

(Wain, 2007, p.173)". Esta es una manera de pluralismo *combativo* o *guerrilla*, donde no existe *inocencia epistémica* (Medina, 2011, p.30) ". Lo que el pluralismo *guerrilla* del método genealógico foucaultiano puede ayudar a producir son insurrecciones epistémicas, que deben ser renovadas constantemente y permanecer en continuo proceso para sostener la producción de fricción epistémica (Medina, 2011, p.33)".

Dislocación y decodificación, según Chokr son necesarias "para poner en suspenso proposiciones y suposiciones subyacentes que gobiernan la comprensión y el comportamiento (2009, p.62)." Reiteramos que esto no significa renunciar a la verdad, si no un compromiso autoconsciente con los juegos de la verdad, desestabilizarla en lugar de aprenderla, historizar la excelencia y la belleza más que apreciarla – "un compromiso con la incertidumbre (Youdell, 2011)". Esto implicaría la recuperación de conocimientos oprimidos, pensar "tácticamente sobre los múltiples efectos de los textos y actividades en el aula", explorar y hacer "visibles significados oprimidos y perturbar y abrir a problematización aquellos sentidos que inscriben lo normativo (Code, 2007, p.69)". Al mismo tiempo, debemos llegar a ver y comprender a los sujetos pasados de otra manera, activando contra-memorias – esto es, una lucha contra el olvido colectivo, particularmente en relación con las injusticias sociales. Esto implica un foco en la *escribibilidad*⁸ de los textos y "la desnaturalización de nuestra habitual economía de lectura" y "el modelo consumista de la lectura" (Zalloua, 2004, p.239). Más bien, se trata de la escritura y "la lectura como estrategia práctica en la construcción de sí (p.234)" – dos tecnologías centrales en el cuidado de sí.

Esta es un aula en la que el objetivo es cultivar una orientación hacia la curiosidad:

una preparación para percibir lo que nos rodea como extraño o ajeno, una cierta predisposición a despojarse de las maneras familiares de pensar y de ver a las mismas cosas de manera diferente... una falta de respeto por las jerarquías tradicionales sobre lo que es importante y fundacional (Foucault, 1980, p.328)⁹

Sin embargo, esta "no es la curiosidad que busca asimilar lo que es apropiado que uno sepa, sino la que permite liberarse de uno mismo (Foucault, 1988b, p.82)". Se basa en "el conocedor manteniéndose al margen de sí mismo (Foucault, 1992, p. 42)". La curiosidad es un medio para despojarnos de una identidad fija, creando la posibilidad de desviarse, de "no ser, hacer o pensar lo que somos, hacemos o pensamos (Foucault, en Rainbow, 1987, p.47)". La curiosidad es lo que permite a los estudiantes (el sujeto curioso por excelencia) resistirse a la atracción de la complacencia ideológica y desafiar y disrumpir "la economía de lo Mismo (Zalloua, 2004, p. 239, 242)".

Una disposición a la crítica

La tercera tarea y dimensión de una política pedagógica es el cultivo de una actitud o predisposición a la crítica, en relación con la cual hay ciertas cualidades de carácter, como el coraje (Foucault, 2011), que necesitan ser formadas no en el sentido de técnicas de autocontrol de la manera en que se intenta actualmente en la denominada *educación del carácter* (Dishon y Goodman, 2017), sino como base para la acción y la interacción en los espacios de aprendizaje. Infinito nos advierte que “con el fin de entenderla como una opción radical, debemos recordar que la educación se practica con el fin de producir disposiciones deseables. Una historia del curriculum oculto, revela actitudes específicas arraigadas en la educación en distintos momentos, como parte de su responsabilidad (2003a, p. 170)”. El objetivo en este caso sería promover docentes y estudiantes éticos que sostengan una sana sospecha sobre el presente y que a su vez sean capaces de reconocer sus propias falencias – esto es, docentes y estudiantes que se abran a infinitas posibilidades de cambio y que estén predispuestos a la crítica de sus propios compromisos. Esto significaría adoptar una postura crítica que oscile entre la intención de recrear el mundo y a nosotros mismos, y en este intento “hacernos vulnerables al pasado” y “abrirnos a interrogarnos a nosotros mismos (Medina, 2011, p. 28-29)”.

Los procesos de *aprendizaje* involucrados aquí pueden ser parte de lo que Zembylas (2015, p.163) y otros denominan “pedagogía de la incomodidad” basándose en lo que Foucault (2000) llama “la ética de la incomodidad “. Estudiantes y docentes son animados a abrazar su vulnerabilidad y aceptar la ambigüedad de sí y su dependencia de otros (Zembylas, 2015, p.170) y son constantemente “sacudidos” de su habitualidad (Chokr, 2009, p.63)”. Así es que enseñar/aprender se convierten en una serie de crisis, disrupciones y estancamientos. Parte del desafío pedagógico para los docentes es crear un entorno social y ético en el que la incomodidad sea productiva. Como argumenta Felman:

Si enseñar no despierta algún tipo de crisis, si no encuentra alguna dimensión vulnerable e impredecible, probablemente no habrá enseñanza... En consecuencia, pienso que mi trabajo como docente, paradójico como puede sonar, era crear en el aula el grado de crisis tan alto como esta pudiera soportar (Felman, 1992, p.53)

Infinito (2002b, P.75) lo desarrolla en una explicación sobre el uso del de la experiencia áulica *ojos azules, ojos marrones*¹⁰ y señala una “debate acerca de la corrección de someter a los estudiantes al ridículo y a la incomodidad sin que ser advertidos previamente. Al mismo tiempo, la educación más profunda quizás es siempre la más incómoda. El punto es crear un espacio en el que se posible empezar a confrontar y re-imaginar las preguntas y problema(tizaciones) sedimentadas históricamente y a través de las cuales afrontamos el mundo – esto es un curriculum

con el que podamos reconstituir nuestro presente, abriendo un “espacio, entendido como un espacio de libertad concreta, donde la transformación es posible (Foucault, 1972, p.5)”. Concebida y practicada de esta manera, la educación se convierte en una exploración y mapeo de los límites, testeándolos y cruzándolos cuando sea posible, un conjunto de transgresiones múltiples que permita “a los individuos observar más allá de los límites, pero que confirma también la imposibilidad de removerlos (Allan, 1999, p.48)” – esto es, una secuencia de momentos, aperturas o espacios en los que es posible desaprender, explorar heterotopías éticas, reales e irreales, donde la diferencia se afirme, “un especie de desafío mítico y real a la vez, del espacio en que vivimos (Foucault, 1984)”. En relación con esto, como primera medida, los estudiantes deben ser reconocidos como seres éticos, capaces de reflexionar, tomar decisiones y ser responsables de su identidad y sus relaciones sociales. Dicho de otro modo, “la auto formación ética como pedagogía moral permite el sostenimiento y producción de la libertad de los estudiantes (Infinito, 2003b, p.68).” De una manera similar, Sicilia-Camacho y Fernández-Balboa actualizan la pedagogía crítica en términos foucaultianos y aseveran que “Nuestra versión de la PC (pedagogía crítica) busca la construcción de una ética personal-pedagógico-política reconociendo la legitimidad de diferentes *juegos pedagógicos* o *regímenes de verdad* (2009, p.458)”¹¹. De esta manera, educación y pedagogía se articulan, no como un manojo de habilidades y conocimientos, sino como la construcción de una subjetividad moral, una forma de práctica política, una lucha por el autogobierno. Esto no quiere decir liberación, sino activación, un compromiso continuo con las tribulaciones y fracasos de la auto formación, experimentando con y eligiendo lo que podríamos ser y de qué manera podríamos relacionarnos con otros. Es una ética como “práctica social”, experimentos con “formas, modos y estilos de vida (Infinito, 2003b, p.74)” y nuevas formas políticas y sociales. Es impulsada por el fracaso y la necesidad de *volver a fallar*, pero de una mejor manera, más que por la expectativa de éxito o cierre. Valora la pluralidad y el agonismo de voces, y el desafío por sobre el consenso y la resolución. Reconoce que las soluciones dan lugar a nuevos problemas y descansan sobre lo que Wenham (2013) llama *la visión trágica del mundo*, de acuerdo con la cual el conflicto, el sufrimiento y la controversia son fenómenos inevitables de la vida política y social, y puede que nunca sean superados totalmente.

La enseñanza aquí se convierte en un proceso de hacer preguntas sin proveer respuestas, el objetivo es explorar “hasta qué punto es posible pensar de otra manera (*penser autrement*, Foucault, 1992, p.9)”. Es educación como sospecha epistemológica. Educación y desaprendizaje se convierten en habilitantes y destructivos, y “lo que está en juego es la producción de un cierto tipo de experiencia, la reconfiguración de la experiencia en sí misma (Geuss, 2008, p.9)”. En este sentido es diferente de la pedagogía crítica; “es una moralidad *como acción*, reconociendo la capacidad individual de desarrollar subjetividades alternativas y tomar decisiones

apropiadas” en contraste con una pedagogía crítica como un “proceso moral cuya finalidad es la emancipación de otros (Sicilia-Camacho y Fernández-Balboa, 2009, p.458)”. El problema del docente es que “uno siempre necesita la ayuda de otros en el trabajo del alma sobre sí misma (Foucault, 1998, p.218)”.

Toda concepción, como bien señala Youdell, deviene “tensa (2011, p.11)” y acarrea cuestionamientos difíciles acerca de lo que implica ser alumno o docente (mentor, guía). Foucault no objeta que “aquellos que saben más en un régimen de verdad” indiquen a otro “lo que debe hacer, que le enseñe”; el problema está en la relación o la interacción, en “evitar los efectos de la dominación (Foucault, 1988a, p.16-17)”, en relación con lo cual Biesta (2013) acertadamente diferencia entre “aprender de” y “ser enseñado por”. Se da aquí una mutua interrelación de poder, y en *Autoescritura* Foucault cita a Séneca diciendo: “el proceso es mutuo, porque los hombres aprenden mientras enseñan (s/f)”. El vínculo entre maestro y discípulo, de acuerdo con Foucault, siempre es provisional y circunstancial, un diálogo basado en el respeto y el cuidado mutuo, en el desarrollo mutuo, una relación que está sujeta a escrutinio y revisión constante. El docente aquí es un *interlocutor genuino*, alguien que toma riesgos y disfruta los desafíos con el objetivo de crear un espacio público donde se incentive una expresión libre. Todo esto debe descansar en la relación, tanto para el docente como para el estudiante, que se da entre el cuidado de uno y el cuidado de otros. Como lo establece Foucault en su estudio sobre pensamiento político griego, hay una relación fundamental entre el gobierno de otros y el gobierno de sí: “uno no podrá gobernar a otros si uno mismo no se gobierna (1988a, p.8)”. El ejercicio del poder político demanda de la práctica y del cultivo de virtudes personales. “Es el poder sobre sí lo que regulará el poder sobre otros... si cuidas de ti correctamente, por ejemplo, si sabes ontológicamente lo que eres... entonces no puedes abusar de tu poder sobre otros (Foucault, 1988a, p.8)”. Lo expuesto puede traducirse al problema del poder pedagógico, e implicaría rever la enseñanza como una práctica ética, lo que significaría construir la relación con el estudiante de una manera diferente, con el foco en responder y facilitar su impulso hacia la curiosidad, convirtiendo el aula en un sitio de “autoformación ético-estética (Zalloua, 2004, p.244)” que se organiza y reorganiza en torno al problema de *¿qué clase se sí voy a ser?* Como remarca Foucault, con el objetivo de cuidar de sí uno necesita un *maestro de cuidado* una guía, un consejero, un amigo y resalta la necesidad de combatir “los peligros de la soledad (1997, p.300)”. Olssen deja claro que “la acción ética para Foucault no es una cuestión individual, sino que presupone una cierta estructura política y social respecto de la libertad (2007, p.207)”. La auto formación no es el ejercicio de un narcisismo solitario, sino que solo es posible con lo que Fazon (1998) denomina “el encuentro fundamental con el otro (p.36)” en el que “nuestras ensoñaciones narcisistas se quiebran, el ciclo de nuestro egoísmo explota (p.34)”. En este sentido, la vida que vivimos entre otros sujetos, como señala Infinito, es la materia de la ética – es el

modelado de “un modo de ser que emerge de nuestra propia historia y pensamiento (2003a, p.160)”. Claramente, rehusarse a ser un docente *apropiado* significa que el docente también es vulnerable en el aula, poniendo su subjetividad en riesgo. Deacon sostiene que las prácticas de libertad en el aula “están inextricablemente entretrejida a efectos pedagógicos de culpa, obligación y verificación, y presupuestos de grados de ignorancia, dependencia de otros, coerción legítima y logros (2006, p.184)”. Enseñar y aprender son un grupo de experiencias a la vez emocionantes y temibles, basadas en el *contrato parresíaco* en el cual ambas partes se expresan con franqueza (Peters, 2003). El docente tiene “la tarea de establecer un espacio público vibrante y vital para que la expresión de la verdad ocurra (Pignatelli, 2002, p.174)”. Se trata necesariamente de una muy “concreta y palpable experiencia (Falzon, 1998, p.33)”; de “el arte de vivir peligrosamente (Allan, 1999, p.58)” Emociones, riesgos intelectuales y confianza se entrelazan de maneras dificultosas y complejas. De todas maneras, la enseñanza puede devenir un espacio de “disfrute en uno mismo (Foucault, 1990, p.65)”.

En la política de la antigua Grecia, la habilidad para gobernar no se definía “como si se tratara de una de profesión, con sus habilidades y técnicas particulares (Foucault, 1990, p.91)” – que es la manera en que hemos llegado a concebir el trabajo docente - más bien dependía de trabajo ético sobre sí, el trabajo de autoformación. El punto no es aceptar, sino experimentar, crear, pensar críticamente, imaginar, juzgar aquello que no queremos ser, y aquello que podríamos querer ser. Esta disposición es a la vez negativa (el rechazo de la normalidad contingente) y positiva (pensarnos de manera diferente) – una trasgresión, una lucha que nos produce como seres éticos, una disposición hacia una constante actividad de cambio, y una interminable búsqueda de autonomía. El sí deviene “autónomo” solo a través de “posibilidades concretas que se nos presentan como invitaciones para la práctica de la libertad (Bemauer y Rasmussen, 1994, p.71)”.

¿De aquí hasta allí?

Todo lo expuesto acarrea muchas preguntas sobre cómo llegar de donde hoy estamos – encadenados a un sistema educativo absurdo (Ball, 2018) y alienante, que asocia a la educación con la escolaridad – a la posibilidad de la educación como algo diferente. ¿Cómo nos corremos de una educación que descansa sobre la presunción de la ignorancia y la veneración del pasado, que solo puede funcionar con prácticas de exclusión y humillación, hacia una forma de educación que evita los sistemas, que no otorga privilegios al pasado y que más bien consiste en un proceso creativo de auto formación, una apertura a la vulnerabilidad, a la curiosidad indomable y a las expresiones francas – un espacio para la educación que no está definido ni limitado por una racionalidad institucional, sino que se relaciona con formas de auto formación

que se dan en otros lados, en la vida más amplia del ciudadano, en un “esfuerzo constante por expandir el alcance de nuevos modos de subjetividad, creando el espacio donde florezcan múltiples artes de vivir (Milchman y Rosenberg, 2011, p.12)”? Solo puedo ofrecer el incentivo hacia “la crítica de lo que somos y experimentar con la posibilidad de ir más allá”, la que combina indignación con el testeado de límites y una cuidadosa erudición, la que cultiva “el arte de la insubordinación voluntaria, y la práctica de dificultades reflexivas (Foucault, en Rainbow, 1987, p.108, p.32)”.

Reconocimientos

Estoy inmensamente agradecido a Patric Bailey, Matthew Clarke, Donald Gilles y Carolina Junemann por sus cuidadosos, iluminadores y muy constructivos comentarios a versiones previas de este artículo.

Notas

1. Institute of Education, University College London. Profesor Emerito de Sociología de la Educación. Instituto de Educación. Universidad de Londres
2. GIEPE – CIMED Doctora en Humanidades y Artes Mención Educación Departamento de Ciencias de la Educación. Profesora Adjunta Política Educativa - Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata
3. GIEEC – CIMED. Especialista en Docencia Universitaria - Profesora Adjunta Taller de Aprendizaje Científico y Académico/Probemátoca Educativa - Departamento Ciencias de la Educación - Facultad de Humanidades UNMDP
4. Foucault mismo se refiere a esta periodización como temprana, media y tardía (2010, p.3), o más bien en el énfasis cambiante de su análisis desde el conocimiento, al poder y de allí a la subjetividad. Es decir, el estudio de cada una de estas tres áreas por vez – como desplazando el foco desde las formas de conocimiento, hacia las matrices de comportamiento y de allí a la constitución de las maneras de ser del sujeto.
5. Como argumenta Tavani (2013) esto implica la lectura de infinidad de espacios intermedios alojados entre los dos polos de la confirmación y la subversión (ver también Foucault, 2006)
6. Quizás, deberíamos también abandonar la linearidad, esa concepción desarrollista de la educación
7. Este término señala las cualidades, propiedades o características individuales de una cosa que hace de ella una cosa en particular
8. Según Beech y Meo “Ball y sus colegas –utilizando la teoría literaria- distinguen entre las políticas *readerly* (que promueve la lectura) y las políticas *writerly* (que promueve la escritura). El primer tipo de textos produce a sus lectores como recipientes pasivos y son sumamente prescriptivas. Otras políticas son más ambiguas y difusas y dan más margen a sus lectores para que las re-interpretan (las *writerly*). Asimismo, pueden tener distinto alcance y buscar incidir en distintos niveles de la práctica -desde la gestión de los recursos económicos a nivel del sistema hasta la gestión de la interacción entre docentes y estudiantes (Beech y Meo,

2016, p.12)" (NdT)

⁹. Mahmood (2011) exalta las virtudes de la curiosidad en un artículo sobre los Standard Attainment Tests en la Educación Inglesa

¹⁰. El autor se refiere a una experiencia diseñada por la docente Jane Elliot después de la muerte de Martin Luther King en la que experimenta en su clase de tercer año de primaria la manera en que se construye el racismo dividiendo la clase de acuerdo al color de ojos de los estudiantes y otorgando privilegios a unos en detrimento de otros (Peters, W., 1985) (NdT)

¹¹. Se hace necesario profundizar el trabajo que devela las diferencias entre la autoformación de Foucault y versiones más conocidas de la pedagogía crítica. Biesta (2017) puede ser de ayuda en esta tarea.

Referencias

Allan, J. (1999). *Actively Seeking Inclusion: Pupils with Special Needs in Mainstream Schools*. Falmer Press.

Ball, S.J. (2018) The tragedy of state education in England: Reluctance, compromise and muddle – a system in disarray. *Journal of the British Academy* (6), 207–238.

Ball, S. J. y Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education* 54(1), 85–96.

Batters, S. (2011). *Care of the self and the will to freedom: Michel Foucault, critique and ethics*. Available at: <https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1241&context=srhonorsprog>

Beech, J. y Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23), 1-15

Bemauer, J. W. y Rasmussen, D. (1994). *The Final Foucault*. MIT Press.

Biesta, G. J. J. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Paradigm.

Biesta, G. J. J. (2017). Don't be fooled by ignorant schoolmasters: On the role of the teacher in emancipatory education. *Policy Futures in Education* 15(1), 52–73.

Butin, D. (2001). If this is resistance I would hate to see domination: Retrieving Foucault's notion of resistance within educational research. *Educational Studies* 32(2), 157–176.

Butin, D. (2006). Putting Foucault to work in educational research. *Journal of Philosophy of Education* 40(3), 371–380.

Carroll, D. (1982). Disruptive discourse and critical power: The conditions of archaeology and genealogy. *Humanities in Society* 5(3–4), 175-200

Chokr, N. N. (2009). *Unlearning: Or How Not to Be Governed?* Societas.

Code, L. (2007). The power of ignorance. En: Sullivan, S. y Tuana, N. (eds). *Race and Epistemologies of Ignorance* (pp. 213-229). State University of New York Press.

Davidson, A. (2001). In praise of counter-conduct. *History of the Human Sciences* 24(4), 25–41.

Deacon, R. (2006). Michel Foucault on education: a preliminary theoretical overview. *South*

African Journal of Education 26(2), 177–187.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1991) *What is Philosophy*. Columbia University Press.

Dishon, G. y Goodman, J. F. (2017) No-excuses for character: A critique of character education in no excuses charter schools. *Theory and Research in Education* 15(2), 182–201.

Falzon, C. (1998). *Foucault and Social Dialogue: beyond fragmentation*. Routledge.

Felman, S. (1992) Education and crisis, or the vicissitudes of teaching. En: Felman, S. y Laub, D. (eds.). *Testimony: Crises of Witnessing in Literature, Psychoanalysis, and History* (pp. 1–56.). Routledge.

Foucault, M. (s/f) *Self-writing*. Disponible en: itsy.co.uk/archive/sisn/Pos/green/Foucault.doc (consultado 17 May 2012).

Foucault, M. (1971). Orders of discourse. *Social Science Information* 10(2), 7–30.

Foucault, M. (1972). *The Archeology of Knowledge*. Vintage.

Foucault, M. (1977). *Language, Counter-Memory, Practice: Selected Essays and Interviews*. Cornell University Press.

Foucault, M. (1979). *Discipline and Punish*. Penguin.

Foucault, M. (1980). Governmentality. En: Rabinow, P. y Rose, N. (eds.) *The Essential Foucault: The Essential Works of Michel Foucault 1954–1984* (pp.229–252). Free Press.

Foucault, M. (1983). On the genealogy of ethics: An overview of work in progress. En: Dreyfus, H. y Rabinow, P. (eds.) *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics* (pp. 841–869). University of Chicago Press.

Foucault, M. (1984). *Of other spaces: Utopias and heterotopias*. Disponible en: <http://web.mit.edu/allanmc/www/foucault1.pdf>

Foucault, M. (1988a). The ethic of the care for the self as a practice of freedom (interview). En: Bernauer, J. y Rasmussen, D. (eds.) *The Final Foucault* (1–20). MIT Press.

Foucault, M. (1988b) The masked philosopher. En: Kritzman, L. D. (ed.) *Politics, Philosophy, Culture: Interviews and Other Writings 1977–1984* (pp. 228–237). Routledge.

Foucault, M. (1990) *The History of Sexuality, Volume 3: The Care of the Self*. Penguin.

Foucault, M. (1992) *The History of Sexuality, Volume 2: The Use of Pleasure*. Penguin.

Foucault, M. (1997) *What is critique?* En: Lotringer, S. y Hochroth, L. (eds.) *The Politics of Truth* (pp. 41–83). Semiotext(e).

Foucault, M. (1997). *Self Writing in Ethics: Subjectivity and Truth*. The New Press.

Foucault, M. (2000). *The Essential Works of Michel Foucault, 1954–1984, Volume 3: Power*. Free Press.

Foucault, M. (2006). *The History of Madness*. Routledge.

Foucault, M. (2010). *The Government of the Self and others: Lectures at the College de France 1982–1983*. Palgrave.

Foucault, M. (2011). *The Courage of Truth: Lectures at the College de France 1983–84*. Palgrave Macmillan.

Foucault, M. (2016) *About the Beginning of the Hermeneutics of the Self: Lectures at Dartmouth*

- College, 1980. University of Chicago Press.
- Guess, R. (2008). *Philosophy and Real Politics*. Princeton University Press.
- Infinito, J. (2003a) Ethical self-formation: A look at the later Foucault. *Educational Theory* 53(2), 155–171.
- Infinito, J. (2003b) Jane Elliot meets Foucault: The formation of ethical identities in the classroom. *Journal of Moral Education* 32(1), 67–76.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development, Volume 1: The Philosophy of Moral Development*. Harper and Row.
- Lazzarato, M. (2009). Neoliberalism in action: Inequality, insecurity and the reconstitution of the social. *Theory, Culture and Society* 26(6), 109–133.
- Leask, I. (2011). Beyond subjection: Notes on the later Foucault and education. *Educational Philosophy and Theory* 44(1), 57–73.
- McNay, L. (2013). *Foucault and Feminism: Power, Gender and the Self*. Wiley.
- Mahmood, S. (2011). *Politics of Piety: The Islamic Revival and the Feminist Subject*. Princeton University Press.
- Mahon, M. (1992). *Foucault's Nietzschean Genealogy: Truth, Power and the Subject*. State University of New York Press.
- Martin, L. H., Gutman, H. y Hutton, P. H. (eds.) (1988) *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*. Tavistock.
- Meade, R. R. (2014). Foucault's concept of counter-conduct and the politics of anti-austerity protest in Ireland. *Concept* 5(3), 1–13.
- Medina, J. (2011). Toward a Foucauldian epistemology of resistance: Counter-memory, epistemic friction and guerrilla pluralism. *Foucault Studies* 12(1), 9–35.
- Milchman, A. y Rosenberg, A. (2011) Michel Foucault: An ethical politics of care of the self and others. En: Zuckert, C. H. (ed.) *Political Philosophy in the Twentieth Century: Authors and Arguments* (pp.228-237). Cambridge University Press.
- Oksala, J. (2005). *Foucault on Freedom*. Cambridge University Press.
- Olssen, M. (2007). Invoking Democracy: Foucault's conception (with insights from Hobbes). En Peters, M. A. y Besley, A. C. (Eds.) *Why Foucault? new directions in educational research*. Peter Lang.
- Olssen, M. (2009). *Toward a Global Thin Community: Nietzsche, Foucault and the Cosmopolitan Commitment*. Paradigm.
- Peters, M. (2003). *Truth-telling as an educational practice of the self: Foucault, parrhesia and the ethics of subjectivity*. *Oxford Review of Education* 29(2), 207–224.
- Peters, W. (Productor) (1985, Marzo 26). *A class divided*. (Documental) (Temporada 1985, Episodio 9) Frontline Documentaries. PBS. <https://www.pbs.org/wgbh/frontline/film/class-divided/>
- Pignatelli, F. (1993). What can I do? Foucault on freedom and the question of teacher agency. *Educational Theory* 43(4), 411–432.

- Pignatelli, F. (2002). Mapping the Terrain of Foucauldian Ethics: A Response to the Surveillance of Schooling. *Studies in Philosophy and Education* 21(1): 157–180.
- Rabinow, P. (ed.) (1987). *The Foucault Reader*. Penguin.
- Scheurich, J. y Bell McKenzie, K. (2005). Foucault's methodologies: Archaeology and genealogy. En: Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (eds.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 864-889). SAGE.
- Sicilia-Camacho, A. y Fernandez-Balboa, J. M. (2009) Reflecting on the moral bases of critical pedagogy in PETE: toward a Foucaultian perspective on ethics and the care of the self. *Sport, Education and Society* 14(4), 443–463.
- SocioPhilosophy (5 de Agosto de 2011) *Foucault: Truth and Subjectivity, lecture 1, part 1 of 5*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=V0URVbpjW0>
- Tamboukou, M. (2006). Educational heterotopias and the self. *Pedagogy, Culture and Society* 12(3), 399–414.
- Tavani, E. (2013). Hannah Arendt: Aesthetics and politics of appearance. *Proceedings of the European Society for Aesthetics* 5, 466–475.
- Wain, K. (2007). Foucault: the ethics of self-creation and the future of education. En Peters Mand Belsey, T. (Eds.). *Why Foucault? New directions in educational research*. Peter Lang.
- Wenham, M. (2013). *The Tragic View of the World*. Cambridge University Press.
- Youdell, D. (2011). *School Trouble: Identity, Power and Politics in Education*. Routledge.
- Zalloua, Z. (2004). Foucault as educator: The question of technology and learning how to read differently. *Symploke* 12(1–2), 232–247.
- Zembylas, M. (2015). 'Pedagogy of discomfort' and its ethical implications: The tensions of ethical violence in social justice education. *Ethics and Education* 10(2): 163–174

¿Qué es la investigación (post)cualitativa? What is (post)qualitative research?

Lesley Le Grange / Traducción Juan Ariel Gómez¹
Departamento de Estudios Curriculares
Universidad Stellenbosch
Stellenbosch, Sudáfrica

Resumen

El giro (post)humano ha generado nuevos modos de hacer investigación. El (post) humanismo cataliza nuevos modos de pensar y llevar a cabo la investigación bajo el término paraguas de “investigación (post)cualitativa”. Detallo algunas características emergentes de la investigación (post)cualitativa y discuto su relevancia en el contexto de Sudáfrica. Sugiero que la investigación (post)cualitativa, informada a la vez por teorías (post)humanistas y filosofías indígenas, podría inaugurar nuevos modos de investigar en el país al incluir investigaciones en torno al agua y a la tierra. No voy a ofrecer respuestas definitivas en el artículo, sino que abriré modos alternativos de pensar y hacer investigación en el Antropoceno y en el contexto de conversaciones decoloniales recientes.

Palabras clave: Antropoceno; (post)cualitativx; (post)humanx; ética de la investigación: Ubuntu

Abstract

The (post)human turn has ushered in new inquiry methods. (Post)humanism is the catalyst for new ways of thinking and doing research under an umbrella term called (post)qualitative research. In this article, I discuss the contextual and philosophical dimensions that gave rise to (post)qualitative research. I outline some emerging

characteristics of (post)qualitative research and discuss its relevance to South Africa. I suggest that (post)qualitative research informed by both (post)human theories and indigenous philosophies could open up new ways of doing research in the country, including research on water and land. I do not provide a set of answers in the article, but I open up alternative ways of thinking and doing inquiry in the Anthropocene and in the context of ongoing decolonial conversations.

Keywords: Anthropocene; (post)qualitative; (post)human; research ethics; Ubuntu

Fecha de Recepción: 30/03/2022
Primera Evaluación: 10/04/2022
Segunda Evaluación: 15/04/2022
Fecha de Aceptación: 16/04/2022

Introducción

Una revisión de los artículos publicados en la SAJHE (siglas en inglés para el *South African Journal of Higher Education, Revista Sudafricana de Educación Superior*) muestra que la investigación empírica que se reporta en la publicación está dominada por los tradicionales estudios cuantitativos y cualitativos. Mi referencia a los estudios cuantitativos y cualitativos se vincula tanto con las distinciones literales como con aquellas derivadas de la investigación cuantitativa y cualitativa. Según Howe (1992, p. 237) a la *distinción literal* le concierne la producción de datos, el diseño de investigación y el análisis (las técnicas y procedimientos de la investigación). En otras palabras, tiene que ver con los tipos de datos que son producidos por medio de los métodos de investigación. Los datos en forma de números (índices cuantitativos) son cuantitativos y aquellos en forma de palabras (narrativas) o imágenes visuales son cualitativos. Una técnica/método de investigación como una entrevista o cuestionario podría por lo tanto constituir un método cuantitativo o cualitativo dependiendo del tipo de datos que produce (Le Grange, 2000). Asimismo, la distinción literal también hace posible la mezcla de métodos y técnicas que producen datos cuantitativos o cualitativos, como resulta evidente en un desarrollo más reciente llamado investigación de métodos cruzados, impulsado por un interés pragmático.

Para seguir a Howe (1992, p. 237), la *distinción derivada* tiene que ver con asunciones epistemológicas, las cuales informan a su vez distintos enfoques de la investigación. Agregaría aquí también distinciones ontológicas y axiológicas. Epistemológica y ontológicamente la distinción cuantitativa-cualitativa tiene sus raíces en la escisión positivista-interpretativista. Esta división surge cuando los científicos sociales desafiaron la idea de que las ciencias sociales debían ser modeladas según las ciencias naturales (Le Grange, 2000). Como escribe Giddens (1976, p. 13), “aquellos científicos sociales que aún esperan por un Newton no solamente esperan un tren que nunca llegará, sino que están en una estación completamente errónea”. Según el propio Giddens (1976, p. 55), la comprensión en las ciencias naturales ocurre por medio del método de explicación causal desde el afuera (*erklären*) mientras que en las ciencias sociales la indagación se basa en comprender (*verstehen*) la humanidad a través de una identificación empática con el otro, un entendimiento de su experiencia subjetiva. El resultado de esto es que el mismo estilo de explicación para, digamos, los electrones en movimiento, no puede ser utilizado para las acciones humanas, que apelan a creencias, deseos, y objetivos por cumplir. En otras palabras, para poder comprender los actos humanos es necesaria una postura intencional. Howe (1992) sostiene que tal postura intencional excluye por completo el enfoque de las ciencias naturales. Señala también que de este modo las ciencias naturales han sido identificadas con el positivismo y la postura intencional con el interpretativismo. De ese modo, “el positivismo y el interpretativismo [son considerados] incompatibles

en virtud de varios dualismos habituales tales como objetividad versus subjetividad, categorías fijas versus categorías emergentes, perspectivas desde afuera versus perspectivas desde adentro, realidad estática versus realidad fluida, explicación versus comprensión” (Howe, 1992, p. 239). Esta incompatibilidad fue la base para lo que pasó a conocerse como la división cuantitativa-cualitativa durante un período de debate robusto en el campo de la investigación educativa (particularmente en EEUU), con Gage (1989, p. 135) caracterizándolo como “guerra de paradigmas”. Con el tiempo, la investigación cualitativa se expandió e incorporó también investigación informada por teorías críticas y pensamiento postestructuralista. En EEUU, en particular, pasó a ser un término paraguas para un conjunto de metodologías que surgieron después de la hegemonía del positivismo hubiera sido desafiada. Al documentar la historia de la investigación cualitativa en EEUU, Denzin y Lincoln (2008, p. 20-27) proponen ocho momentos que paso a parafrasear en lo que sigue:

1. Período tradicional (1900 a 1950) – lxs investigadorxs cualitativxs escribieron reportes colonizadores “objetivos” de experiencias de campo que reflejaban el positivismo.

2. Período modernista (1950 a 1970) – basado en el trabajo canónico del período tradicional. La participación sociológica o etnográfica modernista de quien observaba condujo estudios rigurosos de procesos sociales tales como la desviación y el control social en el aula y en la sociedad. Emergió una nueva generación de investigadorxs que halló nuevas teorías interpretativas (etnometodología, fenomenología, teoría crítica, feminismo).

3. Géneros borrosos (1970 a 1986) – un momento en el que los bordes entre las ciencias sociales y las humanidades se hicieron borrosos. Las ciencias sociales buscaron modelos, teorías y métodos de análisis en las humanidades, por ejemplo, de la semiótica y de la hermenéutica.

4. Crisis de la representación (1986 a 1990) – el momento en el que lxs investigadorxs cualitativxs alcanzaron conciencia de que ya no pueden capturar directamente la experiencia vivida, sino que la experiencia vivida es creada en textos sociales escritos por el o la investigadora.

5. Posmoderno (1990-1995) – un período de escritura etnográfica experimental, la escritura como distintos relatos del campo.

6. Investigación postexperimental (1995-2000) – un momento de alternativas etnográficas; formas nóveles que expresan la experiencia vivida a partir de representaciones que eran literarias, poéticas, autobiográficas, visuales, performativas, etc.

7. El presente metodológicamente reñido (2000-2004) – un período de tensión y conflicto como consecuencia de este momento 7.

8. El futuro fracturado (2005--) – un momento en el que lxs investigadorxs en EEUU, en particular, enfrentan un retroceso metodológico con la “ciencia Bush” y las metodologías de la investigación basadas en evidencias.

En la práctica, muchos proyectos de investigación cualitativos no se alinearán simplemente con solamente uno de estos momentos e inevitablemente abrevarán en lo que fue producido en dos o más de estos momentos. Lo que hacen estos ocho puntos de Denzin y Lincoln es capturar algunas de las transformaciones clave en la investigación socio-educativa, lo cual alcanza el paraguas de la investigación cualitativa. La investigación (post)cualitativa marca un quiebre con distintos géneros de la investigación cualitativa mencionados y es informada por un significativo (re) torno ontológico en la teoría social – el (re)torno a los realismos asociado con una condición contemporánea denominada la condición (post)humana. En lo que sigue discutiré esta condición y el (re)torno a los realismos. Será seguido por una discusión en torno a la investigación (post)cualitativa. Luego, contendereé la relevancia de la investigación (post)cualitativa² en Sudáfrica antes de agregar algunas reflexiones finales.

Un (re)torno a l(os) realismo(s)

Le Grange (2018a, p. 882) sostiene que el planeta Tierra está cambiando en dos modos significativos. En primer término, el planeta está al borde de un desastre ecológico, evidenciado por un permanente accionar humano que está diezmando las plantas y los animales, contaminando océanos y ríos, produciendo cambio atmosférico, creando crecientes desigualdades, y más. En segundo lugar, el crecimiento de las nuevas tecnologías está cambiando el planeta irrevocablemente al punto de que lxs humanxs han pasado a estar interconectadxs con las tecnologías, introduciendo “un cambio cualitativo en nuestro pensamiento acerca de cuál es exactamente la unidad básica de referencia común para nuestra especie” (Braidotti, 2013, p. 2). El primer cambio planetario ha hecho que la comunidad científica denomine una nueva era geológica, el Antropoceno³. El segundo cambio planetario (junto con el primero) ha producido un momento histórico que se ha llamado la condición (post)humana. Esta condición se relaciona con el hecho de que les humanes hemos alcanzado un punto en el que en tanto especie somos capaces no solamente de manipular y controlar todo lo relativo a la vida, sino que hemos alcanzado también la capacidad de destruirla. La arrogancia o auto-estima humana ha alcanzado un zénit. Pero a la vez el cuerpo humano (o sus partes) se están mercantilizando y el código genético es parte del capital ahora. Además, los objetos no-humanos creados por humanxs amenazan con destruir toda forma de vida incluida la humana – objetos como drones, armas biológicas, el potencial de la nanotecnología para producir máquinas moleculares auto-reproductivas llamadas ecófagos, etc. En un mundo tecnológicamente mediado

el límite entre humanx y máquina se está borroneando. El predicamento que se produce es acerca de cómo negociamos los potenciales efectos negativos de las nuevas tecnologías sin volvernos tecnofóbicos – cómo resistimos y a la vez abrazamos las nuevas tecnologías.

Entre otros desarrollos, este momento histórico atestigua un (re)torno a los realismos: un retorno al realismo crítico; una vuelta al realismo especulativo y realismo de la materia (nuevo materialismo) porque las filosofías existentes (fenomenología, teoría crítica, y postestructuralismo) ya no son adecuadas para responder a desafíos actuales. Como escriben Bryant, Srnicek y Harman (2011, p. 3):

Ante la crisis ecológica, el avance de la neurociencia, las interpretaciones crecientemente fisuradas de la física elemental, y el continuo quiebre en la división entre humano y máquina, hay una progresiva sensación de que las filosofías previas son incapaces de confrontar estos eventos.

Asimismo, Johnson (2013, p. 5) afirma que “la naturalización del capitalismo ha vuelto los límites epistémicos de la teoría crítica cada vez más aparentes”. Argumenta que las teorías que desafiaban los límites del continuo social irónicamente han sucumbido a los mismos análisis económicos que debían confrontar.

Un (re)torno al realismo especulativo, al nuevo materialismo (realismo de la materia) y el realismo crítico es una respuesta a los límites percibidos de los postestructuralismos lingüísticos y otras filosofías antropocéntricas. Todos los realismos mencionados se oponen a lo que se denomina realismo/materialismo ingenuo – la idea de que un observador externo es el locus desde el cual puede ser capturado en mundo entero. Los nuevos materialismos especulativos son respuestas recientes al ahora “cansado ‘Giro Lingüístico’” (Bryant y otrxs, 2011, p. 1). El realismo especulativo denota un rango de pensamiento, pero dicho de un modo sencillo, es una filosofía que significa un retorno a especular acerca de la naturaleza de la realidad independientemente del pensamiento humano y sostiene que la filosofía continental (fenomenología, estructuralismo, postestructuralismo, deconstrucción y posmodernismo) ha descendido a un plano anti-realista en lo que Meillassoux (2008, 5) llama “correlacionismo”. Dicho de un modo sencillo, el correlacionismo significa que la realidad se presenta como el correlato del pensamiento humano – el límite del correlacionismo considera a la filosofía continental convencional como antropocéntrica.

El nuevo materialismo representa un campo de indagaciones interdisciplinario producido por una comunidad de investigadoras feministas. Se caracteriza por un retorno al realismo en tanto los discursos postguerra del estructuralismo y el postestructuralismo se han visto mayormente agotados. El nuevo materialismo cuestiona los modos en que se han privilegiado la subjetividad y la representación y, según Braidotti (2012, p. 171), reemplaza tanto la deconstrucción textual como otras

¿Qué es la investigación (post)cualitativa?

por una ontología de la presencia modulada. Lxs nuevxs materialistas encuentran inspiración en el pensamiento de Deleuze, y en particular con el último Deleuze que colaboró con Guattari en poner a lo humano en un plano de inmanencia, por ende, desproveyéndolo de su privilegio ontológico. Asimismo, lxs nuevxs materialistas sostienen que toda la materia (incluso la materia orgánica) tiene capacidades agenciales. Esta idea es desarrollada por medio del concepto de Barad (2007, p. 132) de “realismo agencial”. Acerca de la idea de que la naturaleza es agéntica, Gough (2016, p. 52) escribe: “...sus actos, y aquellas acciones tienen consecuencias tanto para el mundo humano como para el no humano”. Otra aseercción importante del nuevo materialismo es que la ontología, la epistemología y la ética son inseparables, captado en el neologismo de Barad (2007, p. 409) “ético-onto-epistemología”.

La implicancia obvia del (re)torno a l(os) realismo(s) es la de que el binario entre lo natural y las ciencias humanas y sociales se hace borroso – en consecuencia, el nuevo materialismo es apropiadamente descrito como un campo interdisciplinario. El giro ontológico asociado con los nuevos realismos/materialismos convoca a repensar tanto las ciencias naturales como las humanas y sociales y suplanta la distinción de Giddens (1976) entre ambas, como se señaló anteriormente.

¿Qué es la investigación (post)cualitativa?

Formular la pregunta acerca de qué es la investigación (post)cualitativa no intenta proveer una definición o clarificar nada acerca de una nueva práctica. Mi respuesta a la pregunta es proveer algo de contexto acerca de por qué es que se invoca lo (post)cualitativo en este momento histórico, qué percepciones emergentes podríamos entrever a partir de lo que ha sido escrito y qué oportunidades para nuevos modos de hacer investigación permiten esas percepciones.

Son múltiples las razones para la emergencia de los discursos en torno a la investigación (post)cualitativa. Una razón que se invoca en EEUU es el espacio con el que lxs investigadorxs cualitativxs (en particular investigadorxs educativxs) ahora cuentan, “después” de una década de Investigación Científica en la Educación (ICE, SRE, las siglas en inglés), “para preguntar qué es lo próximo en la investigación cualitativa” (Lather y St. Pierre, 2013). O quizás, lo próximo en la investigación cualitativa ha sido constreñido por la ICE. Lxs académicxs aluden a un reporte (Comité por los Principios Científicos en la Investigación Educativa, 2002) que puso restricciones a la investigación cualitativa. A continuación de la publicación del reporte, lxs investigadorxs cualitativxs que se habían inscripto a becas de investigación en el Consejo Nacional de Investigación en EEUU fueron obligadxs a completar plantillas de tipo cuantitativo, lo que fue llamado por Brady y Collier (2004, p. 15) un ejercicio de “imperialismo cuantitativo”. Lather (2013) sostiene que esos esfuerzos por disciplinar la investigación cualitativa con rúbricas y estándares tienen que ser entendidos en el

contexto de una transición del liberalismo keynesiano a la gobernabilidad neoliberal. El efecto de esta transición en la investigación fue la repositivización de la ciencia. La culminación del último período mencionado fue haber frustrado un conjunto de estudios cualitativos asociados con algunos giros en la teoría social como lo “lingüístico, estructural, crítico, deconstructivo, retórico, cultural, narrativo, histórico, etnográfico, postmoderno, ético, visual, pragmático..., material, afectivo” (Lather, 2013, p. 634) entre otros.⁴

La investigación (post)cualitativa es la que tiene lugar después de la SRE (o ICE en español) – después del octavo momento de Denzin y Lincoln (2008) en la investigación cualitativa. Pero también es investigación que tiene lugar en un momento histórico, asociado con la condición (post)humana que he discutido anteriormente. St. Pierre (2011) mantiene que el (post)humanismo es el catalizador para la investigación (post) cualitativa. Entonces, ¿qué percepciones pueden ser entrevistas desde un cuerpo de literatura emergente en torno a la investigación (post)cualitativa? En primer lugar, la investigación (post)cualitativa puede ser vista como una “metodología por-venir” (Lather 2013, p. 635). Esto quiere decir que no puede ser uniformemente descripta en libros de textos y no hay una guía metodológica que pueda ser aprendida desprovista de problemas. En segundo lugar, la investigación (post)cualitativa no es un nuevo paradigma en el sentido de que es una metodología totalizante. Es no totalizante, y como Lather (2013, p. 635) la denomina, “las mil pequeñas metodologías” pensando junto a Deleuze y Guattari (1987). En tercer lugar, la investigación (post)cualitativa descentra el conocimiento en el sentido de que cuestiona el privilegio que se le ha otorgado en la investigación. Siguiendo la invocación de Descartes del *cogito* (el sujeto cognoscente) de hace más de 300 años, el conocimiento ha sido el foco central de la investigación. Por supuesto que esto no significa que el conocimiento no haya sido desafiado ya en trabajos de investigación cualitativa⁵. Las críticas al conocimiento han resultado en la recuperación de conocimientos de lxs oprimidxs, retratadx en descripciones tales como “conocimiento situado”, “epistemologías del punto de vista”, y “conocimientos subyugados” (St. Pierre, 2013, p. 648). Las críticas de las epistemologías mencionadas y la recuperación del conocimiento de la opresión son importantes, pero también reflejan el continuo privilegio del conocimiento en la investigación cualitativa. La investigación (post)cualitativa ve a lxs investigadorxs como cuestionadorxs de por qué el conocimiento debería ser el punto de partida en la indagación, descentra el conocimiento y abraza la inseparabilidad de la ética, la ontología y el conocimiento, como ya lo hemos mencionado, en el neologismo de Barad (2007, p. 409), “ético-onto-epistemología”. Así es que la investigación (post) cualitativa es post-cartesiana.

En cuarto lugar, la investigación (post)cualitativa involucra un cuestionamiento de la lógica representacional. St. Pierre (2013) apunta que el esquema representacional

asume dos cosas: que hay una realidad primaria, originaria, que hay que hallar; y que el lenguaje es capaz de representar fielmente tal realidad. Las críticas a la lógica representacional han sido llevadas a cabo por investigaciones postestructuralistas; y la investigación (post)cualitativa se expandiría, presumiblemente, por medio de estas críticas al preguntarse cuál es el rol del lenguaje a la vez que (re)tornamos a nuevos realismos/materialismos y, más importante, si es que podemos escapar de “lógicas representacionales y del binario lenguaje/material” (St. Pierre 2013, p. 650). El neologismo de Barad (2007) “intra-acción”, que representa la imbricación entre significado y materia, podría ser útil aquí para que el lenguaje no sea entendido simplemente en términos discursivos, sino también materialmente – para que el lenguaje resulte el producto de flujos materiales. Además, el lenguaje no es estable como ocurre con otros modos de vida. Como escribe Le Grange (2018b, p. 45): “Todas las cosas, incluso los objetos físicos como los escritorios o las computadoras están en-devenir – las rocas, los seres humanos tanto como los sistemas de pensamiento y el lenguaje no tienen fijeza, sino que siempre están cambiando”. Debido a su propia crítica de la lógica representacional, la investigación (post)cualitativa podría encontrar resonancias en un campo emergente llamado investigación no-representacional. Ingold (2015, p. vii) llama investigación no-representacional a “una *correspondencia*, en el sentido no de alcanzar una coincidencia exacta o un simulacro para lo que encontramos en las cosas o en los acontecimientos en torno a nosotros, sino en el de *responder* a ellos con intervenciones, preguntas, y respuestas por nuestra parte” (énfasis en el original).

En quinto lugar, en la investigación (post)cualitativa la subjetividad se vuelve ecológica o imperceptible. Le Grange (2016, p. 34) retrata este sentido reconfigurado de la subjetividad a continuación:

El sujeto de [la investigación (post)cualitativa] ... no es un individuo atomizado, sino que es ecológico; inserto en los flujos materiales de la tierra y el cosmos, constitutivo de estos flujos, lo cual vuelve al sujeto imperceptible. [La investigación] ... no [es] llevada a cabo sobre la tierra, sino que está sometida por la tierra.

La investigación (post)cualitativa por ende es post-antropocéntrica. Este sujeto reconfigurado formula preguntas críticas que las indagaciones (post)cualitativas podrían necesitar abordar, lo que Lather y St. Pierre (2013, p. 630) articulan tan elocuentemente:

El entramado vuelve problemáticas todas las categorías de la investigación cualitativa humanista. Por ejemplo, ¿cómo determinamos el ‘objeto de nuestro conocimiento’ – el ‘problema’ que queremos estudiar en conjunto? ¿Podemos desconectarnos del escurridor de algún modo (Yo) y luego cuidadosamente desconectar alguna pequeña pieza del escurridor (Otro) lo suficiente como

para estudiarla? ... ¿Cómo pensamos un ‘problema de investigación’ en la imbricación de un ensamblaje agéntico de diversos elementos que constantemente están intra-actuando, nunca estables, nunca lo mismo?

En sexto lugar, la investigación (post)cualitativa nos invita a pensar de un modo distinto con los datos y con el análisis. Los datos no son algo ahí afuera que juntamos o recolectamos y no están aislados del yo. Como escribe Lather (2013, p. 639):

Hacer el amor con nuestros datos se vuelve pensable como un tipo de ética, algo muy diferente a ‘mejor o más inteligente’, algo más cercano a los lugares inter-medios del placer y del dolor. En una lucha con y contra, volviéndose más y otro, ‘en un campo de producción del deseo’, el análisis se mueve mucho más allá de la interpretación.

Con respecto al análisis de datos, la investigación (post)cualitativa nos convoca a reimaginarlo de modo que la banalidad de la codificación y la categorización que caracteriza la investigación cualitativa convencional podría ser superada. Implica resistir la “lectura habitual de los datos” (Lather, 2013, p. 639) que es afín a lo que Deleuze (2000, p. 97) llamó “violencia al pensamiento”. En la mención de Lather (2013) a un ensayo de la postestructuralista suiza Hillevi Lenz-Taguchi en el que teoriza la “niña molecular” de Deleuze y Guattari es posible adquirir un sentido de cómo es que lxs investigadorxs post-cualitativxs podría trabajar de un modo distinto con los datos. Escribe Lather (2013, p. 639):

Al escapar de los binarios y adentrarse en continuos y multiplicidades, nuevos eventos del pensamiento son materializados; los datos pudieron ser revividos desde distintas posiciones subjetivas; el pensamiento pasó a ser creación mientras que lxs investigadorxs se volvieron pensadorxs creativos en conjunto unxs con otrxs en un estado de virtualidad. Ser usadx por el pensamiento tiene sus placeres aquí, zigzagueando entre redes de ‘diferencia’ en un modo no jerárquico.

En séptimo lugar, la investigación (post)cualitativa reconoce que el método es performativo. En otras palabras, podemos elegir métodos transformadores – métodos que hacen posible la transformación del mundo. En otras palabras, los métodos de la investigación (post)cualitativa se desenvuelven a través de intra-acciones con el mundo. Por último⁶, la ética en la investigación (post)cualitativa es una ética inmanente – no está pre-determinada, o impuesta externamente como es el caso de los regímenes de autorización ética que se han vuelto lugares comunes en las universidades. Le Grange (2017, p. 102) apunta que una ética inmanente tiene lugar cuando “la potencia creadora de la vida funciona como un principio ético en dos sentidos: primero, se opone a cualquier valor trascendente y sigue reglas inmanentes implícitas en el modo de existencia; segundo, la potencia creativa de la vida disuelve el modelo de subjetividad y a la vez los poderes de la subjetivación”. Asimismo,

¿Qué es la investigación (post)cualitativa?

arguye que esa visión de la ética crea las condiciones para la “ética del devenir-imperceptible”. Acerca del devenir-imperceptible Le Grange (2017, p. 102) escribe:

La desaparición del yo individual que caracteriza el devenir-imperceptible supera el problema del correlacionismo... Al devenir imperceptibles, el cosmos o la tierra no quedan reducidos al pensamiento humano, sino que el pensamiento humano es sometido a la tierra/cosmos. Lo ‘humano’ no simplemente habita el mundo / la tierra, sino que es habitado por ellxs.

La investigación (post)cualitativa informada por una ética inmanente abre sendas para que aquellxs involucradxs en la investigación incrementen sus potencialidades para actuar, para expresar su generosidad, y para amar al mundo (a la vida como un todo) – es una invitación para bailar (solamente hacer) (Braidotti 2006, p. 259). Una vez que el poder dentro nuestro es suprimido/colonizado por lo que es exterior a la potencia creadora de la vida, podemos ver la erosión de las tres *ecologías*, *mental*, *social*, y ambiental de Guattari (2001). Smith (2012, p. 285) escribe sobre una ética inmanente del siguiente modo:

La pregunta fundamental de la ética no es ‘¿Qué *debo* hacer?’ (la pregunta de la moralidad) sino ‘¿Qué puedo hacer?’ Dado mi grado de poder, ¿cuáles son mis capacidades y habilidades? ¿Cómo puedo llegar a una activa posesión de mi poder? ¿Cómo puedo alcanzar el límite de lo que ‘puedo hacer’?

Como una metodología en devenir, no puede haber conclusión en la investigación (post)cualitativa. Mucho más puede proliferar de lo que alcance a ser la investigación (post)cualitativa. Pero lo que alcanzamos a concluir de su desenvolvimiento hasta el momento es que nos invita a pensar, sentir y actuar de modos diferentes, y que un futuro diferente ha de ser hallado en una vida de experimentación con intra-acciones con lo real, y que el potencial transformador de la investigación (post)cualitativa la hace relevante para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo. Con esto en mente es que paso a una breve discusión acerca de la relevancia de la investigación (post)cualitativa en Sudáfrica.

La relevancia de la investigación (post)cualitativa en Sudáfrica

Desearía sugerir al menos tres razones por las que la investigación (post)cualitativa podría ser adecuada en Sudáfrica. Primero, los enfoques emergentes, como la investigación (post)cualitativa, podrían volverse moda y, en consecuencia, acríticamente adoptados en áreas (como Sudáfrica) que están a mucha distancia de sus lugares de producción. Por esa razón es que se necesita un abordaje crítico. La segunda razón por la que la investigación (post)cualitativa podría ser relevante para Sudáfrica es porque resuena con muchas de las ético-onto-epistemologías de los pueblos indígenas. Dicho de otro modo, la investigación (post)cualitativa tiene

resonancias con los valores de los pueblos indígenas como Ubuntu (en el contexto del sur del continente africano) y valores similares en un más ancho mundo indígena. Algunas de las similitudes entre la investigación (post)cualitativa y las creencias indígenas tienen que ver con la no separación entre epistemología, ontología y axiología; lo “no-humano” tiene capacidad agéntica; lo humano está integrado a / conectado con la compleja red de la vida; todos los modos de vida están en constante devenir, y así. Estas similitudes abren posibilidades para colaboraciones productivas de investigación en nuevos sitios de conocimiento entre investigadorxs (post)cualitativxs occidentales e investigadorxs indígenas. Asimismo, posibilita que los valores indígenas aborden los desafíos de un mundo contemporáneo, como Le Grange (2018b, p. 52) escribe en relación a Ubuntu:

Hay correspondencias entre Ubuntu y el pensamiento (post)humano contemporáneo, y en particular una rama de este pensamiento el (post) humanismo crítico. Ubuntu puede haber surgido como un constructo en un momento en el que el mundo estaba menos densamente poblado, cuando las alianzas eran más firmes y cuando la gente vivía mas cerca de la tierra, pero ahora puede jugar un nuevo rol en un mundo tecnológicamente mediado e informar pensamiento que requiere dar respuesta a la rápida destrucción del planeta...

Pero también es necesario un abordaje crítico de la investigación (post)cualitativa. En relación con Ubuntu, por ejemplo, Le Grange (2018b) señala que también hay divergencias entre Ubuntu y algunas ramas del (post)humanismo. No hay espacio para discutir las disonancias aquí (ver Le Grange 2018b para una discusión detallada). Basta con señalar que podría haber divergencias entre la investigación (post)cualitativa y los valores indígenas, dependiendo de las teorías o teoría que informa(n) la investigación (post)cualitativa. Permítanme señalar un punto potencial de disonancia entre Ubuntu y un punto específico de la investigación (post)cualitativa. En la conferencia del año 2016 de la Asociación Norteamericana de Investigación Educativa (AERA, las siglas en inglés) en San Antonio, Elizabeth St. Pierre decía que ni bien veía el sintagma “justicia social” en un artículo, dejaba de leerlo⁷. No alcanzó el tiempo en la ronda de preguntas para conversar con St. Pierre, pero asumamos que lo que quería decir con “justicia social” es que es un concepto humano-centrado (una idea parroquial) y que la justicia debería ser extendida a toda forma de vida (el mundo más-que-humano). Si este presupuesto es correcto entonces habría un punto de disonancia entre la incursión de St. Pierre en la investigación (post)cualitativa y Ubuntu. Ubuntu (relacionalidad entre humanxs) es un microcosmo de Ukama (las relaciones entre todas las cosas en el cosmos). Por lo tanto, Ubuntu no descarta la justicia social, sino que abarca la idea de la justicia social como una “rebanada” de una justicia más amplia (si justicia es el término más apropiado) hacia el mundo más que humano. En otras palabras, aunque Ubuntu se alinea con la idea de que

la subjetividad es ecológica, reconoce la ético-distintividad del ser humano – que la relacionalidad con otros humanos y la relacionalidad con el mundo más-que-humano no son mutuamente excluyentes (para una discusión detallada ver Le Grange, 2012).

Además, Wu y otros (2018) ofrecen una crítica diferente de la investigación (post)cualitativa. Los autores argumentan allí que si hay puntos de resonancia (y sugieren que en efecto los hay) entre la investigación (post)cualitativa y las filosofías indígenas, entonces la investigación (post)cualitativa debería reconocer esas filosofías. Argumentan que si ese reconocimiento no ocurre a filosofías como el taoísmo y Ubuntu, serán relegadas a los márgenes y la investigación (post)cualitativa seguirá siendo un constructo occidental (del Norte Global). La investigación (post)cualitativa, por lo tanto, necesita abrazar esas filosofías indígenas. Como escriben Wu y otros (2018, p. 516):

El taoísmo y Ubuntu como formas de conocimiento marginalizadas nos invitan a movernos más allá de la obsesión por los cánones teóricos occidentales, cuestionan las vinculaciones entrecruzadas entre el conocimiento, el poder, y la geopolítica, y reconocen la necesidad de poner el foco en la filoso-praxis indígena para transformar nuestra unilateralidad intelectual en el ‘occidente como método’.

La discusión de la segunda razón (en la cita) hace evidente que la relevancia de desarrollar la investigación (post)cualitativa en Sudáfrica (tanto como en otros lugares) es claramente evidente. Esto nos permite una breve discusión de la tercera razón por la que la investigación (post)cualitativa podría ser relevante en Sudáfrica, ya que podría abrir nuevos modos de hacer investigación en relación con las cuestiones desafiantes que confronta la nación como la crisis de suministro de agua en Ciudad del Cabo⁸ y la cuestión por las tierras⁹. La investigación (post)cualitativa informada por el (post)humanismo y las filosofías indígenas nos permite comprender que el agua y la tierra tienen capacidades agenciales – actúan y esos actos tienen efectos reales. Por lo tanto, en los procesos de investigación deberíamos respetar al agua y a la tierra (y a todos los modos de vida), y ser receptivos a lo que nos enseñan el agua y la tierra. La tierra no es un escenario sobre el que se conduce la investigación, sino que está imbricada en la investigación – lo supimos a partir de la investigación en intra-acción con el agua y la tierra. Ulmer (2017) señala que la investigación (post)cualitativa nos invita a *pensar sin*, *pensar con* y a *pensar de un modo diferente*. *Pensar sin* es afín a la investigación no-representacional en la que nociones como “representación, método, nombres propios, etiquetas, y quizás incluso metodología” (Ulmer 2017, p. 841) son removidas o suspendidas de los procesos de investigación. Cuando esto ocurre los investigadores piensan con el agua y con la tierra (en esta instancia) en vez de pensar sobre el agua y sobre la tierra, y hacerle cosas a la tierra y al agua. Ese pensamiento podría permitir nuevos modos de hacer investigación

por medio de experimentos creativos con el agua y la tierra. *Pensar de un modo diferente* nos convoca a alternativas para la ortodoxia metodológica (Ulmer 2017, p. 842) y los modos convencionales de conocimiento. A propósito de estos últimos, Law (2004, p. 3) identifica cuatro modos alternativos de conocimiento: conocer como corporización, conocer como emocionalidad y aprehensión, conocer a través de la imprecisión deliberada, y conocer como indagación situada. El conocimiento como corporización es conocer a través de los ayunos, los gustos, los malestares, o los dolores de nuestros cuerpos. El conocimiento por medio de la emocionalidad acomoda los mundos de las sensibilidades, pasiones, intuiciones, miedos y traiciones. Conocer a través las imprecisiones deliberadas permite repensar nuestras ideas acerca de la claridad y del rigor, y trata de encontrar modos de conocimiento indistintos o elusivos sin tratar de retenerlos con firmeza. Asimismo, conocer por medio de la indagación situada implica repensar cuán lejos puede viajar el conocimiento y si aún cobra sentidos en otras ubicaciones. Estos modos alternativos de conocer registran posibilidades para hacer investigación con el agua y con la tierra de otros modos, abrazando tanto la justicia social como la ecológica. Mucho más puede ser dicho acerca de la relevancia de la investigación (post)cualitativa en Sudáfrica, y la discusión precisa continuar.

Algunas palabras de despedida:

No está destinado este artículo a quienes ya hayan hecho investigación (post) cualitativa por algún tiempo; tampoco a quienes “viven y respiran (post)humanismo” (Ulmer, 2017, p. 833), sino a quienes pueden estar comenzando a involucrarse con la investigación (post)cualitativa y a quienes aún no la han llevado a cabo, en vista de que la investigación empírica de la educación superior sudafricana permanece dominada por estudios convencionales en investigación cuantitativa y cualitativa. El giro (post)humano ha “radical y rápidamente alterado” (Ulmer, 2017, p. 832) lo que es posible en la investigación, investigación que entra en el término paraguas de la investigación (post)cualitativa. He descrito algunas de las características emergentes de la investigación (post)cualitativa y he discutido la potencial relevancia de las investigaciones (post)cualitativas en Sudáfrica. No he provisto un conjunto de respuestas en este artículo, sino que he abierto posibilidades para nuevos modos de hacer investigación en Sudáfrica (y en otros lados) en el Antropoceno y en un momento en que hay mucha discusión en el país acerca de la descolonización y la decolonialidad.

Notas

1. Profesor Adjunto. Departamento de Lenguas Modernas. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata

¿Qué es la investigación (post)cualitativa?

². Utilizo paréntesis para indicar que, aunque la investigación (post)cualitativa representa una distancia filosófica de la investigación cualitativa, los datos producidos en estudios empíricos etiquetados como (post)cualitativos serán expresados en forma de palabras e imágenes visuales, que son cualitativas.

³. Morton (citado en Payne, 2016, p. 169) afirma que el Antropoceno es un término peculiar para argunxs en esta época en que “lxs no-humanxs hacen decisivo contacto con lxs humanxs”.

⁴. El breve contexto norteamericano esbozado resuena con experiencias en otros contextos. En Sudáfrica, por ejemplo, las plantillas para inscribirse a becas de investigación (sean estas institucionales o nacionales) se han vuelto estandarizadas y sesgadas hacia investigación en las ciencias naturales e investigación neo-positivista en las ciencias sociales.

⁵. St. Pierre (2013, p. 648) apunta que ha habido vehementes críticas a los proyectos epistemológicos en los cuales algunas cuestiones han sido articuladas tales como “lo que cuenta como conocimiento y el conocimiento de quién cuenta, cómo se vuelve fundacional el conocimiento y cómo es utilizado para asegurar la imbricación del conocimiento y las relaciones de poder, los vínculos entre el conocimiento y la ética, cómo el conocimiento produce realidades, y así...” El conocimiento es también el foco en la literatura decolonial producida en el sur global. Por ejemplo, Santos (2014) acuña el término “epistemicidio” para poner en lenguaje la aniquilación o la desaparición del conocimiento producidas a través de un intercambio desigual de culturas como consecuencia del colonialismo.

⁶. Decir “último”, refiere a este artículo. No puede haber final o cierre en la investigación (post) cualitativa – está siempre en devenir.

⁷. No puedo recordar qué trabajo leyó St. Pierre cuando hizo esta afirmación, pero fue en una de las sesiones en investigación (post)cualitativa.

⁸. Sudáfrica es un país en el que escasea el agua y el cambio climático exacerba el problema. La última sequía en el centro de Ciudad del Cabo casi terminó por hacer que la ciudad fuera la primera en el mundo en carecer del suministro de agua. Afortunadamente, el día cero (el día en que la ciudad iba a quedarse sin agua) fue despejado al reducir el consumo y por las relativamente buenas precipitaciones durante el invierno de 2018.

⁹. Durante el período colonial y el apartheid las poblaciones indígenas fueron forzosamente relocalizadas por medio de leyes racistas de tierras en las que habitaban. Los procesos de restitución de las tierras que se implementaron durante el post-apartheid han fracasado mayormente. En la actualidad, la mayor parte de la tierra en Sudáfrica está en manos de una población blanca minoritaria. La cuestión por la tierra, por lo tanto, permanece irresuelta.

Referencias bibliográficas

Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.

Brady, H. and D. Collier. (Eds.). (2004). *Rethinking social inquiry: Diverse tools, shared standards*. Rowman and Littlefield.

Braidotti, R. (2006). *Transpositions*. Polity Press.

Braidotti, R. (2012). Afterword: Complexity, materialism, difference. *Angelaki* 17: 169–176.

- Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Polity Press.
- Byrant, L., N. Srnicek and G. Harman. (2011). Towards a speculative philosophy. n L. Byrant, N. Srnicek and G. Harman (Eds.) *The speculative turn: Continental materialism and realism*. re.press.
- Deleuze, G. (1964, 2000). *Proust & signs: The complete text*. Translated by R. Howard. University of Minnesota Press.
- Deleuze, G. and F. Guattari. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. Translated by B. Massumi. University of Minnesota Press.
- Denzin, N. K. and Y. S. Lincoln. (2008) Introduction: The discipline and practice of qualitative research. En N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.) *The landscape of qualitative research*. Sage.
- Gage, N. (1989). The paradigm wars and their aftermath: A “historical” sketch of research on teaching since 1989. *Teachers College Record* 91(2): 135–150.
- Giddens, A. (1976). *New rules of sociological method*. Hutchinson and Company.
- Gough, N. (2016). Postparadigmatic materialisms: A “new movement of thought” for outdoor environmental education research? *Journal of Outdoor and Environmental Education* 19(2): 51–65.
- Guattari, F. (2001). *The three ecologies*. Translated by Ian Pindar and P. Patton. The Athlone Press.
- Howe, K. (1992). Getting over the quantitative-qualitative debate. *American Journal of Education* 100(2): 236–256.
- Ingold, T. (2015). Foreword. En P. Vannini (Ed.) *Non-representational methodologies: Re-visioning research*. Routledge.
- Johnson, J. (Ed.). (2013). *Dark trajectories: Politics of the outside*. [Name] Publications.
- Lather, P. (2013). Methodology-21: What do we do in the afterward? *International Journal of Qualitative Studies in Education* 26(6): 634–645.
- Lather, P. and E. St. Pierre. (2013). Introduction: Post-qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 26(6): 629–633.
- Le Grange, L. (2000). Is qualitative research a meaningful term for describing the cross-fertilisation of ideas which characterises contemporary educational research? *South African Journal of Education* 20(3): 192–195.
- Le Grange, L. (2012). Ubuntu, ukama, environment and moral education. *Journal of Moral Education* 41(3): 329–340.
- Le Grange, L. (2016). Sustainability education and (curriculum) improvisation. *Southern African Journal of Environmental Education* 32: 26–36.
- Le Grange, L. (2017). Environmental education after sustainability. In *Post-sustainability: Remaking education for the future*, eds. B. Jickling and S. Sterling. PalgraveMacMillan.
- Le Grange, L. (2018a). Spinoza, deep ecology and education informed by a (post)human sensibility. *Educational Philosophy and Theory* 50(9): 878–887.
- Le Grange, L. (2018b). The notion of Ubuntu and the (post)humanist condition. En J. Petrovic and R. Mitchell (Eds.) *Indigenous philosophies of education around the world*. Routledge.

¿Qué es la investigación (post)cualitativa?

Meillassoux, Q. (2008). *After finitude: An essay on the necessity of contingency*. Translated by R. Brassier. Continuum.

Payne, P. G. (2016). What next? Post-critical materialisms in environmental education. *Journal of Environmental Education* 47(2): 169–178.

Santos, B. (2014). *Epistemologies of the south: Justice against epistemicide*. Paradigm Publishers.

Smith, D. W. (2012). *Essays on Deleuze*. Edinburgh University Press.

St. Pierre, E. A. (2011). Post-qualitative research: The critique and the coming after. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.) *The Sage handbook of qualitative research*. Sage publishers.

St. Pierre, E. A. (2013). The posts continue: Becoming. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 26(6): 646–657.

Ulmer, J. B. (2017). Posthumanism as research methodology: Inquiry in the Anthropocene. *International Journal of Qualitative Research in Education* 30(9): 832–848.

Wu, J., P. W. Eaton, D. W. Robinson-Morris, M. F. G. Wallace and S. Han. (2018). Perturbing possibilities in the postqualitative turn: Lessons from Taoism and Ubuntu. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 31(6): 504–519.

Reflexiones sobre los Programas de Estudio en la gestión del Currículo Universitario

Reflections on the Study Programs in the management of the University Curriculum

Carlos Alberto Zavaro Pérez¹

Resumen

Los programas de estudio constituyen documentos relevantes en la arquitectura de los planes de estudio y en este sentido se pretende recorrer algunos temas que vertebran su estructura utilizando el concepto de eje como modelo epistemológico. Se destaca su carácter político-pedagógico y relevancia respecto del modo de concebir la enseñanza desde posiciones pedagógicas como las prácticas integrales. Se analizan algunos de los debates en relación a la definición de contenidos legitimados por las tradiciones disciplinares, de estrategias didácticas que se sugieren como mediación del aprendizaje y de las competencias específicas que se pretenden promover, así como las modalidades de evaluación, considerando al aula como un espacio heterogéneo de aprendizaje condicionado por la diversidad de trayectorias académicas y contextos. Se concluye que los programas de estudio, aún cuando deban ser sometidos a las instancias de evaluación y acreditación legitimadas por el cogobierno universitario, constituyen por su ductilidad y por la autonomía que revisten, instrumentos idóneos para la innovación curricular, reconociendo su importancia como hoja de ruta, tanto para docentes como para estudiantes, en la comprensión del propósitos de la materia y del lugar que ocupan en el arreglo curricular explícito de la institución.

Palabras Clave: plan de estudio; programa de enseñanza; pedagogía; universidad.

Abstract

Study programs are relevant documents in the architecture of the study plans. This paper analyzes the central themes that contain its structure, using the concept of

the axis as an epistemological model of its conception. We discuss its potentialities as a political-pedagogical document and its relevance in the way of conceiving teaching -even- from pedagogical positions as comprehensive practices. Some of the most relevant debates are discussed in relation to the definition of the contents regarding legitimized knowledge and disciplinary traditions, the didactic strategies that are considered as a mediation of learning, and the expectations regarding the specific competencies that are intended to be promoted, as well as the modalities of evaluation, regarding the classroom as a heterogeneous learning space conditioned by the diversity of students' academic trajectories and their reference contexts. It is concluded that the study programs, even when they must be submitted to the instances of evaluation and accreditation legitimized by the university government by their ductility and the autonomy in their design, they are ideal instruments for curricular innovation. In addition, we recognized its importance as a roadmap for both professors and students in order to understand the purpose of the subject and the place it is occupied in the explicit curricular arrangement of the institution.

Keywords: study plan; teaching program; pedagogy; university

Fecha de Recepción: 25/03/2022
Primera Evaluación: 06/07/2022
Segunda Evaluación: 29/07/2022
Fecha de Aceptación: 30/07/2022

Introducción

La Reforma Universitaria, acumula algo más de una centuria, constituyendo una verdadera revolución en rechazo a un modelo de educación en el cual y, según expresa el Manifiesto Liminar “las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron cátedra que las dictara” (Roca, 2018), un modelo que es descrito por sus protagonistas como anacrónico y basado en el “derecho divino del profesorado universitario” al que definen como una casta. La reforma acontece en medio de un convulsionado escenario político internacional y local, con una clara intención de cambio (Portantiero, 1978) que inevitablemente impactó en el sistema universitario, de manera tal que muchos de sus reclamos constituyeron un reflejo de la situación social de la época y sus conquistas han configurado no sólo la estructura organizacional y las tradiciones de las universidades argentinas, sino también en sus modos de relación con las políticas educativas estatales y con las demandas sociales, convirtiéndose en ejemplo y aspiración para gran parte de las universidades de la región.

Si bien muchas de las tradiciones universitarias tienen su origen en las conquistas de la Reforma, entre aquellas más valoradas probablemente se encuentren la autonomía y el cogobierno (Tünnermann, 1998) a tal punto que gran parte de las decisiones que hoy configuran los modos de habitar la universidad pública argentina, confluyen en espacios de decisión cogobernados y en los acuerdos y disputas que los atraviesan, aunque también algunos factores externos, como la demanda del mercado laboral, las coyunturas político-económicas e incluso las decisiones de las agencias de acreditación, modulan y condicionan estas decisiones.

Entre los espacios que encarnan con mayor énfasis esta diversidad de intereses se encuentran aquellos destinados al diseño y a la evaluación de los planes de estudio. Algunas de las razones que justifican este enunciado podrían estar relacionadas con el hecho de que nuevas arquitecturas curriculares podrían priorizar un perfil profesional por sobre otro o dilatar las carreras prolongando el egreso. Otras, por la sospecha de que nuevos contenidos podrían desplazar de posiciones hegemónicas a ciertos grupos de poder, e incluso por la aversión que suele existir en el consenso de la comunidad académica a las instancias de acreditación de carreras porque usualmente éstas suelen ser entendidas como una violación a la autonomía.

Este escenario no suele ser homogéneo en todas las universidades. Bajo el esquema argentino, condicionado desde la década de los noventa por las exigencias de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) respecto de los estándares para acreditar (Araujo, 2014), la definición de los planes de estudio en las universidades públicas, se ha convertido en un proceso complejo atravesado por disputas disciplinares y políticas. En ese marco, los programas de estudio adquieren especial importancia porque aún cuando están sujetos a las mismas instancias de legitimación institucional, las modificaciones que aportan suelen ser

menos resistidas por entenderse como una oportunidad para la actualización.

Si bien esta instancia responde a los esquemas particulares existentes en cada unidad académica y a las lógicas imperantes en ellas (Toribio, 1999), los espacios de discusión más comunes suelen ser las Comisiones de Enseñanza y los Consejos Consultivos o Departamentales como comisiones asesoras de los Consejos Directivos y Académicos. No obstante, en el seno de estos órganos no siempre quedan claros los propósitos y alcances de los debates, ni los aspectos que -en función de las incumbencias de cada una de estas comisiones- deberían ser objeto de análisis, lo que suele redundar en una desvalorización sobre el alcance de estos documentos que se manifiesta tanto en el diseño respecto de los aspectos a considerar en su formulación, como en el formato que deberían adoptar.

No obstante, los programas de estudio son documentos curriculares y su relevancia es atravesada por diferentes dimensiones de análisis que intentaré plasmar a lo largo de esta reflexión, con el objeto no sólo de esbozar algunas ideas que pueden aportar al debate, sino también abordando algunos aspectos que estructuran su formulación en el camino de la apropiación simbólica de este tipo de documentos.

Los Programas de Estudio en la Estructura de los Trayectos Formativos

Los programas de estudio, en Argentina, se inscriben entre la estructura que conforman los planes de estudio y la autonomía ejercida por los profesores en su desempeño en el aula (Marsiske, 2004) que es interpretada como una suerte de “currículo objetivado”. En esa conjunción que articula lo instituido con lo instituyente, se posicionan como una posibilidad tangible de adecuar y de actualizar la propuesta pedagógico-didáctica respecto de los imaginarios acerca del profesional que se pretende formar en lo concerniente a saberes disciplinares, habilidades, competencias e incluso a posicionamientos éticos en relación a la idoneidad y al rol social del egresado.

Existe un debate profundo acerca de estos documentos que se ha complejizado (de Alba, 1998) en los últimos años, en particular por su impacto en las sociedades contemporáneas -entendidas como sociedades del conocimiento (Avedaño y Parada, 2013)- y si bien los programas de estudio suponen transparentar las tensiones implícitas en la definición del currículum universitario, a menudo no suelen ser dimensionados de esa manera y terminan convirtiéndose en un instrumento burocrático que se limita a listar contenidos, carga horaria y modos de evaluación, sin que la enunciación de estos aspectos incluya un análisis profundo de todo aquello que involucra en lo didáctico, lo pedagógico, e incluso en lo ideológico.

Los programas de estudio son documentos políticos y esta dimensión se explicita en las diversas instancias en que transcurre la cotidianidad académica. El peso de

lo instituido, que gravita en su génesis, parecería ser una suerte de estructura rígida e inamovible que condena a los docentes a una práctica condicionada por ciertos marcos preestablecidos. Sin embargo, la definición del currículo universitario implica una diversidad de documentos y de sentidos en los que éstos son apropiados y resignificados tanto desde “lo prescripto” como desde su objetivación, que supera ampliamente la secuencia organizada de materias que describe a una carrera universitaria (de Camilloni, 2001) y que, a diferencia de los niveles previos de la enseñanza, constituye un proceso de alto voltaje en el que participan numerosos actores y pugnan diversos intereses y en el cual es posible administrar los conflictos a fin de establecer consensos.

Estos procesos están atravesados por presiones de diversa índole -externas e internas- que interpelan diversas posiciones, recorriendo aspectos incluso antagónicos en relación a los imaginarios que habitan las universidades. Transitarlos, implica habilitar la polémica acerca de la autonomía de las universidades como institución (Vaccarezza, 2009) respecto de un estado evaluador que delinea las pautas en relación a definiciones curriculares; supone un debate acerca del impacto de los objetivos fundantes de cada unidad académica y de los modos en que éstos se reflejan en las estructuras de poder y en la planificación de la formación de sus futuros egresados, y por supuesto precipita una catarata de disputas que resurgen en la coyuntura de tipo “constituyente” que se respira en medio de procesos de esta índole que inevitablemente involucran el cambio curricular.

La heterogeneidad presente en las universidades argentinas (Buchbinder, 2005) a las que acertadamente García de Fanelli (2005) define como una organización compleja, interpela durante estos procesos a la diversidad de estructuras de poder que coexisten en ella y que se objetivan tanto en secretarías, comisiones, cátedras (o departamentos) y grupos de investigación y/o de extensión, como en los diferentes claustros que ejercen el cogobierno en representación de sus pares (Kandel, 2010). Cada uno de ellos pugna por defender las decisiones tomadas y por hegemonizar espacios decisorios, traccionando en ese intento muy variados discursos que visibilizan una dinámica basada en la disputa entre fracciones (consolidadas o atomizadas) que intentan acceder a espacios de relevancia curricular donde perpetuarse.

Si bien los procesos de cambio suelen ser cuasi-revolucionarios por la vertiginosidad relativa con la que acontecen y por su particularidad en promover rupturas y aglutinaciones en un sistema que suele ser endógeno por excelencia y poco proclive a los cambios (Brunner y Flisfisch, 1983), el grado de conflictividad no suele ser sostenido en el tiempo, aunque sí perduran algunas de las tensiones y de los discursos que los originan (Cascante Fernández, 2004) y que incluso mutan, acumulando nuevos disensos en los que subyace un mismo imaginario: la naturaleza prescriptiva del currículo (Ángulo Rasco, 1994).

Los planes de estudio además de la síntesis de intereses político pedagógicos, terminan por configurar una suerte de andamiaje que estructura y enlaza diversos dispositivos con cierto grado de articulación. Este esqueleto es completado por los programas de las materias que lo integran, y en ellas se explicitan las intenciones de privilegiar un tipo de enseñanza enciclopedista por sobre una basada en la experiencia (o viceversa), de orientar el perfil profesional hacia una determinada conjunción de saberes que definen especialidades u orientaciones favoreciendo una disciplina por sobre otra, o privilegiando una enseñanza más generalista. Si bien estas decisiones responden a acuerdos alcanzados en medio de los procesos de acreditación, los programas de estudio constituyen un modo de flexibilizarlos por la posibilidad de ser modificados según el criterio de los docentes.

El desarrollo del programa presupone entonces la intencionalidad de articular con el diseño institucional (Díaz Barriga, 2005) de modo tal que las materias contribuyan de manera innovadora a complementar el engranaje prefigurado sin que éste quede subsumido en una rigidez inexistente. La autonomía que supone el ejercicio de la enseñanza en la educación superior garantiza esta liquidez respecto de contenidos y formatos, aun cuando existen contenidos mínimos a respetar que garantizan que la propuesta se inserte bajo un marco general que permita su homologación entre diferentes instituciones.

Esta estructura curricular insinúa un trayecto formativo que impacta en la historia académica de los estudiantes y que les permite, en función del diseño particular y de las restricciones y flexibilidades que contempla, el recorrido por diversas bibliotecas y competencias que suponen la mejor selección de saberes. En ese contexto es de esperar que cada programa recupere saberes previos y profundice en otros considerados relevantes e imprescindibles en la formación, no sólo para garantizar el recorte de contenidos más adecuado, sino también su mejor articulación.

Legitimación de los Programas: Evaluación / Acreditación

Si bien las carreras en Argentina, y por lo tanto el diseño de sus planes de estudio y de los contenidos mínimos de las materias que lo conforman, son acreditados por órganos externos a las universidades (Araujo, 2014) como la CONEAU, al interior de las facultades también existen instancias de evaluación que permiten sostener un debate permanente y democrático de los fundamentos formalizados en la propuesta curricular. Los programas no escapan a estas situaciones, a pesar de que la autonomía garantiza la innovación por parte de los profesores.

La evaluación de los programas constituye entonces una instancia que reproduce algunos de los debates sostenidos en el diseño de los planes de estudio. Aún cuando las particularidades de cada uno son decisiones exclusivas de los profesores a cargo de la materia, existe un marco de injerencia en el cual los representantes de

aquellas fracciones que integran las comisiones asesoras del Consejo Directivo -o del Consejo Académico-, tienen la posibilidad de analizar estas innovaciones para garantizar tanto la articulación de los contenidos con el esquema en que se insertan, como su ajuste al marco teórico que define el espíritu de la renovación curricular.

De esta manera, la evaluación de los programas se convierte en una instancia de articulación, debate y legitimación por parte de los órganos de cogobierno en base a ordenanzas y reglamentos que regulan la gestión del currículo de manera ordenada, siendo tanto los Consejos Consultivos, como la Comisión de Enseñanza -u otros órganos homólogos- quienes pueden arrogarse autoridad en su análisis, aún cuando ambas detenten incumbencias diferentes y acotadas.

Los recortes disciplinares que conforman la biblioteca de un programa, dan cuenta del rango de dispersión de los contenidos sugeridos por el docente respecto de los contenidos mínimos propuestos en el esquema del plan de estudio. Son estos aspectos, conjuntamente con el grado de profundidad con que se propone abordar los temas y la consideración de los saberes centrales de la disciplina, algunas de las incumbencias de los Consejos Consultivos, que además de contar con representación del claustro estudiantil, en su mayoría lo integran profesores y graduados del área disciplinar en que se inscribe el programa y cuyos dictámenes suponen una mirada crítica de parte de sus propios pares. De esta manera, se expiden respecto de la pertinencia de los contenidos, siendo los únicos habilitados en el marco académico para convalidar, comentar o interpelar su relevancia en el contexto de la formación de grado.

Las Comisiones de Enseñanza, en cambio, lejos de entender en los contenidos enunciados, se centran [o deberían focalizarse] en la planificación y el diseño de la propuesta educativa. Esto implica no sólo observar aspectos formales como la carga horaria, la idoneidad del colectivo de cátedra y la selección de la bibliografía, sino también enfocarse en aspectos que sustentan la prefiguración pedagógico-didáctica de la propuesta educativa y que en su análisis custodie los sentidos de los debates previos que configuraron el diseño general. Los modos en que se objetiva la práctica, los sentidos pedagógicos que subyacen en la propuesta, las estrategias didácticas enunciadas para garantizar el aprendizaje y los modos de evaluación, son (o deberían ser) algunos de los aspectos de su incumbencia.

Entre la Pedagogía y la Didáctica

En la gestión del currículo universitario no sólo es relevante las disputas en torno al perfil del egresado y al lugar que en el diseño curricular se le otorga a las diferentes disciplinas que integran el plan de estudio y los imaginarios profesionales que de él derivan. Las mediaciones entre las disciplinas y los espacios alternativos son también formatos de formación relevantes por su contribución a la comprensión

de lo que Bourdieu (2008) denomina el hábitus académico. De esta manera, las actividades complementarias de grado, los viajes de campaña o las prácticas territoriales, las actividades de extensión, los proyectos de voluntariado, las pasantías de investigación o las prácticas preprofesionales, por citar algunos formatos que aparecen en la oferta de las universidades argentinas, son centrales en la formación de los futuros egresados. Sin embargo, muchos de estos espacios no se encuentran debidamente formalizados o al menos no constituyen un requisito necesario para el egreso más allá de que se presenten como ofertas válidas en los trayectos formativos. Estas vacancias en la currícula posicionan a los programas de estudio como pilares que sostienen y articulan el andamiaje de la estructura curricular constituyéndose en una interfase entre la planificación de la docencia y las prácticas objetivadas, que incluso al incluir algunos de los formatos anteriores, contribuyen a formalizarlos como parte de una estrategia para su curricularización.

Siendo los programas documentos curriculares, en ellos deberían distinguirse entonces, los fundamentos pedagógicos que involucran la planificación de la práctica y las estrategias didácticas que se sugieren en la propuesta. Sin ánimo de resolver las tensiones existentes entre ambos campos consideramos oportuno enunciar algunos de los aspectos que los distinguen con la intención de contribuir a mejorar este tipo de instrumentos, en especial por asumir que estos saberes no constituyen un conocimiento arraigado en la mayoría de los profesores universitarios, en tanto es tradición en la educación superior que quienes están a cargo de una materia sean quienes investigan y producen conocimiento en esos campos disciplinares y no profesores de carrera.

No es el carisma del docente y sus habilidades frente al aula, lo que caracteriza al campo de lo pedagógico, sino aquellos aspectos relativos al corpus teórico de los profesores en lo referente a los modos de concebir la enseñanza, a la manera de entender la figura del estudiante como sujeto cognoscente, o a la definición de aula como espacio o contexto en que se objetiva la enseñanza. Es deseable que estas concepciones sean explicitadas en la fundamentación de una propuesta curricular, porque constituyen una credencial ante los alumnos respecto de los enfoques y posicionamientos de la materia a cursar, y si bien muchos programas omiten este tipo de enunciados, aún deliberadamente, éstos subyacen en el documento y afloran sutilmente en su retórica.

La perspectiva didáctica -en cambio- no suele ser tan polémica, probablemente porque en el ámbito universitario la didáctica pareciera ocupar un rol más cotidiano e incluso como plantea Barco (1989) es entendida como un conjunto de instrumentos no cuestionables que derivan en una postura técnica, mecanicista y acrítica del “oficio de enseñar” y que es usualmente entendida en función de los diferentes formatos en que se explicita la enseñanza. En este contexto, las clases teóricas, los trabajos

prácticos, las experiencias de laboratorio, los viajes de campaña, los talleres o ateneos, etc., que usualmente constituyen modos en que se concibe la enseñanza, se suelen presentar como métodos, concentrando en esta visión, cierta ambigüedad que responde a imaginarios más que a definiciones o consensos provenientes del campo de la didáctica.

Si se trata de enunciar en el documento del programa los modos en que se pretenden abordar los temas, deberían incluirse entonces propuestas que expliciten las estrategias para el abordaje de los contenidos sin que esto necesariamente suponga un detalle de la planificación de la clase (Salinas Fernández, 1994) que obviamente excede a las pretensiones del programa. Si bien la planificación supone una manera más acotada de concebir el aula y los contratos didácticos (Montiel, 2002) que se establecen entre el profesor y los estudiantes, la manera en que se concibe la mediación de los contenidos, amerita un desarrollo más detallado tratando de encontrar rasgos de las escuelas pedagógicas a las que suscriben.

Abordar la didáctica, es dar cuenta para cada uno de los formatos propuestos en el programa, de aquellas configuraciones preconcebidas por el docente que garanticen el tratamiento de los temas y expliciten los recursos o herramientas que deberían mediar entre el conocimiento que es “explicado” y las iniciativas que se pretenden desarrollar en esa mediación y que apelan al desarrollo y a la complejización de habilidades cognitivas.

Edelstein (2005) se ha referido ampliamente en el plano de la didáctica a la categoría de “construcción metodológica” sobre la base de las reflexiones de Furlán (1989), otorgándole un lugar central en la enseñanza. El concepto es superior de la caja de herramientas y las llamadas “dinámicas de grupo”, e incluso de las configuraciones didácticas (Litwin, 1997) porque supone una comprensión profunda del aula como escenario donde acontece la práctica educativa, de los temas disciplinares previstos en el currículo y de la mediaciones implícitas en su objetivación, retomando algunas de las ideas de Díaz Barriga (1985) cuando plantea que el método implica una articulación entre el conocimiento como producción objetiva en el campo disciplinar y el conocimiento como problema de aprendizaje, pero conectando en este vínculo la propuesta metodológica de modo que se incorporen las decisiones macrodecisiones fundantes que han de estructurar los modos de enseñar, delimitando secuencias metodológicas posibles, herramientas, recursos disponibles, tiempos, motivaciones y hasta expectativas, pero dejando entonces al plano de las microdecisiones los modos de abordar coyunturalmente la dinámica propia del aula en los momentos en que es objetivada y que debe ser concebida tal como insiste Díaz Barriga (2005) como “un espacio de experimentación”.

Formular un programa de estudio implica entonces elaborar una suerte de prefiguración de cómo abordar los contenidos, explicitando las modalidades a

implementar algunas de las cuales ejemplifica y discute Davini (2009) y que podrían incluir tanto posiciones enciclopedistas o modelos de tipo explicativo - transferencistas hasta aquellas que, en las antípodas, prefieren un tipo de aprendizaje basado en el debate de experiencias previas y modos de aprendizaje por descubrimiento o por problemas (Restrepo, 2005).

El Eje como perspectiva

Superada la definición personalísima de la postura de los profesores respecto de los modos de enseñanza aparece uno de los aspectos neurálgicos en la formulación del programa de estudio: la elección de los contenidos. Esta, que constituye una instancia de jerarquización y decisión respecto de las expectativas y los propósitos de la materia en sí misma, no sólo supone conflictos disciplinares concretos en relación a la especialidad, sino también decisiones que integran objetivamente aquellos supuestos pedagógico-didácticos que conforman la subjetividad del docente y que conforman diversas figuras en relación a los nexos conceptuales (de Camilloni, 2001), ya sea hacia el interior de la materia como en su relación con otras que configuran el plan de estudio.

De cualquier manera y más allá de los diversos formatos y herramientas en juego, el recorte de los temas requiere de un cierto ordenamiento y es por ello que introducir la figura de un eje estructural que dé sentido temático a la propuesta resulta relevante como vertebrador de una visión sistémica que permita desarrollar, relacionar e integrar coherentemente cada unidad temática, superando la vieja concepción disociativa y dogmática de las famosas y tradicionales “bolillas”.

Una propuesta para entender el concepto de eje -aventurándome a apelar a una síntesis gráfica (figura 1) como modelo epistemológico de la manera en que éste opera- es imaginar un eje central tabicado con nodos separados entre sí por distancias variables. Los nodos podrían corresponderse con las unidades temáticas y su grosor con el volumen de los contenidos a abordar en cada una, en tanto que la distancia existente entre éstos podría asociarse con su extensión en el tiempo, de modo que constituya en sí mismo un cronograma tentativo. En el eje central entonces, correspondería establecer los enunciados de cada una de las unidades que equivaldrían a los “contenidos mínimos”.

Cada una de estas unidades o nodos, están integradas por núcleos de contenidos que orbitan alrededor del eje y que constituyen la base temática de las clases. Los núcleos son dinámicos y el dinamismo se expresa -en el modelo- como oscilaciones diferenciales respecto del eje central, cuya amplitud depende tanto de la planificación de aquellos conceptos en los que se ha decidido profundizar y enriquecer con ejemplos, debates y discusiones, como de las modificaciones que surgen en función del clima e interés que se genera en el aula sin que esto suponga una improvisación

del docente, sino un modo de integrar a las macrodecisiones el universo de las llamadas microdecisiones.

Sobre estos núcleos temáticos de contenidos conceptuales, se aglutinan de manera indisoluble los llamados contenidos procedimentales (Zabala, 2000) a los que me referiré más adelante y que conforman el conjunto de herramientas didácticas con que son preconcebidos los modos de objetivar la clase, apelando a lo empírico como criterio para trabajar los conceptos teóricos. En el diseño de estas “micelas” han de tenerse en cuenta también los trayectos formativos de los estudiantes, sus historias de vida -que inevitablemente influyen en el aprendizaje-, las capacidades adquiridas previamente, e incluso aquellas expectativas de formación que pretenden los docentes en relación a la materia.

Por último merece especial interés, destacar que ni los nodos -o unidades del programa- ni los núcleos de conocimiento constituyen compartimentos inconexos, sino que además de estar conectados entre sí por el eje que vertebra el diseño de la materia, también se establecen -o deberían establecerse- conexiones verticales entre contenidos específicos que aun cuando sean abordados en una unidad en particular -ya sea bajo formatos prácticos como teóricos- puedan retomarse en otra, aportando cierta liquidez al desarrollo de los temas. Esto posibilita y obliga al docente a recorrer el programa de diversas maneras, complejizándolo progresivamente a lo largo de la cursada.

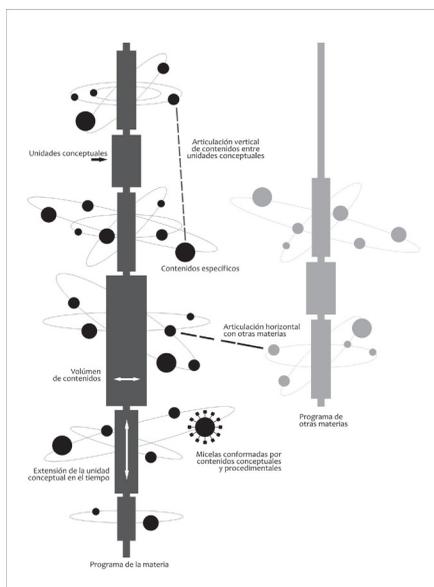


Figura 1. Modelo de la articulación de los contenidos en un programa de estudio, sus

nexos con otras unidades conceptuales y las posibilidades de relación (horizontales) con otras materias no comprendidas en las correlatividades en sentido vertical.

En este diseño, es posible que el docente establezca puentes con ejes o núcleos de contenidos de los programas de otras asignatura de la carrera. Esa decisión concibe los contenidos como algo dinámico y no como “grilletes” que integran una estructura inamovible vinculada a las imposiciones de la cultura institucional dominante tal como aclara Díaz Barriga (2005) en el desarrollo de su obra. Un programa con estas características refleja cierta creatividad por parte del docente, apuesta a fomentar en los estudiantes un rol activo en el proceso de aprendizaje -valorando sus aportes, sugerencias e innovaciones- y abre la posibilidad de modular la propuesta de cátedra en medio de las cursadas.

El Problema de los Contenidos

La tradición de un sector del campo educativo, ha insistido en los últimos años en distinguir entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (Coll, Pozo, Sarabia y Valls, 1994; Cordon Aranda, 2008) como si esta disociación facilitara alcanzar los propósitos particulares de la enseñanza suponiendo que su delimitación constituye una condición suficiente para garantizar que el docente sea consciente del grado de complejidad y detalle que debería manejar en la planificación de la clase, respecto de los conceptos a desarrollar, la dinámica y herramientas con las que trabajarlos y las actitudes o habilidades que espera promover. El planteo restringe el protagonismo del docente al de un simple instrumentador y simplifica las riquezas de las particularidades que emergen de su interacción con los estudiantes, encarnando una mirada reduccionista del aprendizaje.

Es imposible que en la propuesta de una asignatura pueda abordarse todo el conocimiento teórico producido históricamente y que ha marcado el desarrollo de una disciplina. En el recorte de aquello que se supone relevante suelen aparecer diferentes criterios de selección. En algunos se prioriza una secuencia cronológica de aportes, en otros una selección de aquellos que han constituido hitos y son convalidados por la comunidad científica, en tanto que otras de las opciones posibles se limita a una selección de temas actuales. En esta decisión se eligen o desechan aportes de diferentes escuelas, se apela a un tipo en particular de biblioteca (que devela la postura del docente) y se explicita aquello que se supone necesario en la formación del futuro egresado.

Bourdieu y Gros (1990) destacan al respecto la necesidad de actualizar los contenidos para lograr suplementar espacios de vacancia, pero cuidando de no incrementar su volumen por tornarse inabordable y contraproducente, sino

sustituyendo los desactualizados o aquellos abordados en otras materias. Muchas veces los textos que integran la bibliografía sugerida para la materia presuponen saberes previos que los estudiantes no tienen configurados o que por el contrario ya han sido tratados en otras materias y les resultan reiterativos. Con respecto al primer aspecto las lagunas conceptuales resultan un verdadero problema porque hay temas de los que se parte para construir nuevos conocimientos y cuando éstos se dan por aprendidos, aun cuando el docente detecta que no es así y no se integran a la cursada porque deberían haber sido abordados en las correlatividades contempladas en los planes de estudio, se corre el riesgo de que los saberes no terminen por anclar al carecer de un sustrato adecuado, con el agravante de que finalmente esos contenidos no sean enseñados por nadie.

Las reiteraciones se interpretan como un solapamiento innecesario y por lo tanto volver a abordarlos termina por excluir del programa otros saberes que no serán impartidos en ninguna materia, aunque la decisión de retomarlos como modo de integrar nuevos contenidos o con el fin de profundizarlos, puede resultar una estrategia para la consolidación y resignificación de saberes que se consideran enseñados pero sobre los que no hay certeza de que hayan sido aprendidos, en particular porque el aula, tal como plantea Pagès Blanch (2011) constituye un espacio donde se condensan otros niveles de enseñanza del sistema educativo.

La conjunción de estos aspectos bajo el marco sugerido en el plan de estudios, conlleva a tomar decisiones y establecer jerarquías respecto de una biblioteca que, en principio, debería adecuarse al perfil profesional que se espera del estudiante. En este recorte es interesante tener en cuenta tanto los principales supuestos teóricos que conforman el universo de saberes de la disciplina, como un enfoque sobre el contexto histórico en que éstos se han ido legitimando y sobre todo una perspectiva epistemológica acerca de los modos en los que se ha producido ese conocimiento y de las encrucijadas que han llevado a la formulación de sus principales enunciados.

Ante la problemática que afrontan los profesores respecto de la elegibilidad de los temas (Jiménez Ríos, 2002) en especial de aquellos que integran el ecotono entre dos o más disciplinas, es fundamental como criterio de selección profundizar el vínculo con los docentes de las otras materias. El aspecto entonces de las correlatividades cobra una importancia extraordinaria en la definición de los temas que integran el programa, porque en su articulación subyacen varios supuestos que han estructurado el diseño del plan.

Si bien las correlatividades dan cuenta de los trayectos formativos y los imaginarios institucionales, a menudo éstas son diseñadas desde un supuesto que esconde prefiguraciones positivistas sobre una ciencia que se construye a partir de la acumulación de conocimientos y que es entendida como un engranaje vertical que permitiría abordar la relación de los estudiantes con el conocimiento desde un

perspectiva inspirada en el sentido de la complejización conceptual, de tal suerte que las materias de años superiores van retomando los conocimientos abordados previamente.

Profundizar no implica volver a abordar los temas con una bibliografía actualizada. Es el contexto en que se retoman los contenidos lo que permite su resignificación y para que esto se convierta en un hecho objetivo es necesario que los docentes de las materias de años superiores, analicen la propuesta de las asignaturas que les preceden y realicen un trabajo exploratorio con los estudiantes que permita desarrollar una verdadera construcción, a partir de los saberes previos.

Un tipo de correlatividad que usualmente no es siquiera considerada y que resulta fundamental es aquella que se da en sentido horizontal entre materias que son cursadas en paralelo (figura 1) durante el mismo año de la carrera, porque permite promover una visión transdisciplinar y una mirada sistémica que trasciende los abordajes disciplinares y que es posible de prever en el diseño de los programas cuando se incorpora en éstos el concepto de eje.

Por su parte, la delimitación detallada de los contenidos procedimentales en la planificación de la clase pareciera, desde el modelo tradicional, que contribuye a ordenar los modos de transmitir un tema en particular como si el éxito del aprendizaje dependiera del esfuerzo del docente en la elaboración de una secuencia de acciones programadas y respaldadas por materiales “didácticos” atractivos o de guías de actividades que condiciona a seguir instrucciones preformuladas.

Si bien una caja de herramientas es tan necesaria como deseable, bajo un paradigma constructivista (Ortiz Granja, 2015) es preferible una reflexión profunda que fundamente la implementación de una dinámica o de un dispositivo en particular. A pesar de esto, la enseñanza no depende solamente de la experticia del docente respecto de las competencias disciplinares y pedagógicas (Barrón Tirado, 2009), sino que constituye un proceso dinámico y hasta impredecible donde gravitan los contratos didácticos que se han logrado establecer con los estudiantes, las particularidades de cada aula -tanto de las características del espacio físico como de las intersubjetividades que en ella confluyen-, las interacciones con otras materias y sus docentes, así como los imponderables y emergentes que se suceden en la cotidianidad de la práctica e incluso, tal como sostiene Litwin (1998), los contextos socio-históricos en que esas prácticas se inscriben.

Esta perspectiva de integrar macrodecisiones y microdecisiones de modo reflexivo en el ejercicio cotidiano de la práctica docente -y que configura y modula la objetivación del currículo explícito- es discutida por Edelstein (2015), quien al referirse a las particularidades de la interacción que se establece entre los diferentes sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en sus expectativas y en sus conocimientos sostiene que:

(...) esta relación conlleva básicamente disposición para operar en variabilidad de situaciones, contextos, culturas y, desde allí, asumir un trabajo colaborativo con el desafío constante de reconocer y respetar la diversidad. Ello requiere poner en suspenso posiciones de asimetría, abrir a un diálogo de pares, hacer posible desde espacios deliberativos, reflexivos y críticos el compartir y construir nuevos conocimientos acerca de las prácticas docentes y de la enseñanza. Supone, aprender a reflexionar sobre la base del diálogo, la colaboración y la apertura a la crítica, en contraposición a una cultura del trabajo sustentada en el aislamiento. Perspectiva de reflexividad que, teórica y metodológicamente, requiere ser adoptada y practicada como una manera de ejercer la crítica, desde un compromiso epistemológico, ético y político. (Edelstein, 2015:8).

Ciertamente, la mayoría de los docentes universitarios no provienen del campo de la enseñanza y esta es una de las razones por las que suelen carecer de una matriz conceptual que les impulse a reflexionar cotidianamente sobre sus propias prácticas, de modo que lo procedimental emerge empíricamente y de manera casi intuitiva; no obstante, tienen un amplio dominio de la disciplina que imparten, y ésto no sólo involucra a los aspectos teóricos que figuran en el temario sugerido en el programa, sino que está sustentado en una profunda comprensión de los mismos como resultado de sus prácticas de investigación, lo que supone una jerarquización en la manera en que son enseñados y discutidos en el aula.

Esta tradición académica que supone el *habitus* (Bourdieu, 1994) integra de modo natural -al menos en las ciencias naturales y exactas- los marcos teóricos y los procedimientos necesarios para su falsación y esta tradición también puede ser naturalizada por los estudiantes al desarrollar aptitudes y competencias (González Bernal, 2008) que forman parte de los modos de habitar y concebir las diferentes disciplinas y las racionalidades que éstas configuran.

De esta manera, la enseñanza de saberes teóricos, la realización de experiencias prácticas como ejercicio de legitimación científica, el desarrollo de competencias que les son propias y los modos de concebir la producción de conocimientos y su apropiación en relación con el otro y con la sociedad, son insolubles. Tal como plantea Perrenoud (2008) no existen competencias sin saberes y esto supone que bajo una perspectiva pedagógica, que posiciona al sujeto y conocimiento como protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, resulta imposible promover una apropiación de los mismos de forma significativa si uno u otro es disociado en las concepciones previas que integran el ámbito de las macrodecisiones.

En este sentido, coincido con la perspectiva de Edelstein (1996) al concebir a la enseñanza -y al "oficio" de enseñar- como una construcción que presupone una articulación consciente del docente acerca de la multiplicidad de dimensiones que involucra su práctica (Edelstein, 2005), porque es ese conocimiento reflexivo el que

le permite y faculta para tomar las macrodecisiones que posibilitan una planificación con la ductilidad suficiente como para incorporar las microdecisiones que modulan el trabajo en el aula.

Los programas como espacio de innovación en el camino de la integralidad!

En este proceso de amalgamar saberes, es posible promover un tipo de aprendizaje que además de concebir a la práctica docente como un vehículo para la formación disciplinar, se focalice en la formación de sujetos integrales, comprometidos con su realidad y con el contexto en que viven. La idea de integralidad (Kaplún, 2016) no sólo supone integrar contenidos escindidos por la racionalidad científica, positivista y cartesiana -aun cuando ésto implique articular materias y posibilitar la formación de equipos docentes con diferentes trayectorias y saberes-, también implica transitar un proceso en el que otras funciones disociadas por las tradiciones, como la investigación o la extensión e incluso la gestión, pueden perforar los límites de las prácticas académicas instituidas y de las aulas universitarias.

Esta manera de concebir la enseñanza (Zavaro Pérez, 2020) supone trabajar sobre problemas concretos que en lo posible puedan anclarse a la realidad de los territorios y habiliten a los estudiantes a avanzar en propuestas de indagación e investigación, que incluso terminen en develar preguntas o hipótesis que puedan ser retomadas, delineando nuevos programas de investigación a desarrollar por los equipos que conforman el colectivo de cátedras y departamentos científicos a los que podrían incorporarse pasantes o estudiantes en formación.

La enseñanza a partir de preguntas impuestas por el trabajo sobre problemas concretos del territorio, por otra parte, remite a un abordaje de los marcos teóricos de referencia e incluso a la profundización de temas ya trabajados en la materia o en otras materias, así como al despliegue de metodologías que permitan tomar de datos, analizarlos, procesarlos y sistematizar la información, promoviendo ateneos de discusión sobre los resultados desde donde es posible integrar además, como novedad del formato que se propone, saberes de diferente origen, en particular aquellos de tipo experiencial que remiten al conocimiento de la comunidad sobre esa realidad en que viven y de los problemas que la atraviesan.

La posibilidad de articular con vecinas/os e instituciones radicadas en el territorio aportan relevancia a la formación de grado, fomentando un proceso dialógico de ensamble de saberes que no sólo contribuye a resignificar la extensión como práctica académica (Zavaro Pérez, 2019), sino que además, le permite a los estudiantes [y docentes] incorporar experiencias a través de una práctica situada que es atravesada por la empatía con el entorno y con quienes lo habitan, lo que representa un proceso de revalorización de los saberes populares que atesora la comunidad y que, bajo este esquema, deja de ser concebida como receptora de un saber enciclopedista

que es enseñado por una elite mesiánica, para constituirse en parte activa de un proceso de “enseñaje” dialógico que focaliza la docencia en la formación de sujetos integrales, reflexivos y críticos.

El Énfasis en la Evaluación

Siendo que los programas de estudio representan una suerte de síntesis de la propuesta de una materia, no es posible entonces evadir el problema de la evaluación, lo que significa deponer la tradicional referencia a la forma en que se pretenden evaluar los temas en favor de un análisis más profundo que ponga en debate el sentido mismo de evaluar.

La mayoría de los programas refieren bajo este subtítulo a la modalidad de los exámenes ya sean parciales, finales o a la posibilidad de promocionar la asignatura, aspectos regidos por reglamentaciones que emergen de decisiones previas. Los exámenes parciales suelen verse como una manera de fragmentar la materia y suponen formas en que la evaluación puede ser saldada en etapas o meras instancias acumulativas y disociadas que finalmente requieren de una evaluación integradora. Entre ambas posiciones podrían existir infinidad de posibilidades y supuestos, por lo que la elección de una u otra no sólo no son excluyentes sino que podrían incluso ser complementarias.

Evaluar no es lo mismo que acreditar y ambas instancias incluyen modos y procesos diferentes que representan incluso sentidos y posturas antagónicas. La acreditación de una materia supone un trámite que permite dar por aprobado un “paquete de saberes” previstos en los trayectos sugeridos en el plan de estudios, un modo de reconocer administrativamente un conocimiento (Díaz Barriga, 2000). La decisión es una prerrogativa exclusiva del docente y si bien no implica una apropiación de conocimientos por parte del estudiante, si presupone acceder a un escalón más en su formación curricular.

Acreditar una materia no supone un conocimiento del programa y menos aún certeza de las capacidades que el estudiante ha logrado desarrollar. Evaluar en cambio supone un proceso sostenido de interacción entre docente y estudiantes (Álvarez Méndez, 2001) que les permite a ambos conocer el grado de profundidad en que los contenidos han sido resignificados de modo que puedan ser aplicados con naturalidad en diferentes contextos.

Uno de los propósitos que persigue la evaluación cuando es entendida como una estrategia metodológica inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje (Celman, 1998) y no como una simple instancia de acreditación, es poder establecer un diagnóstico permanente de los procesos de enseñanza que resulte útil tanto para el profesor como para el estudiante.

Es lógico que en el diseño de la evaluación sea pertinente considerar no sólo qué evaluar, sino también cómo evaluar. No debería evaluarse aquello que no se enseña (Carlino, 2004) aunque a menudo la evaluación incluye un ejercicio implícito sobre modalidades y habilidades que son puestas en juego y exigidas en el acto evaluativo, y que muchas veces se omiten en la cursada o no se consideran parte de la misma, pero que usualmente terminan influyendo en la calificación.

Evaluar periódicamente permite al docente obtener una visión del proceso de aprendizaje de sus estudiantes, promoviendo estrategias que faciliten adquirir nuevos modos de relación con el conocimiento, de manera que las evaluaciones pueden ser propuestas como instancias de diálogo sostenidas en el tiempo y de forma que los alumnos experimenten durante la cursada diferentes modalidades, esto es: orales, escritas, individuales, colectivas, domiciliarias, presenciales, parciales, integradoras, teóricas, prácticas, aplicadas e incluso modalidades que involucran a la comunidad en aquellas prácticas en las que el conocimiento es entendido como una construcción colectiva de diversos saberes en diálogo, tal como es sostenido desde la pedagogía de la integralidad.

Bajo esta perspectiva, el objeto de evaluar, no sería acreditar, sino interpelar a los estudiantes respecto de aquellos contenidos y competencias que se consideran necesarios en su formación académica (Moreno, 2009), en tanto la calificación representaría entonces sólo una formalidad, de tal manera, que el ejercicio de evaluar se convierte en una instancia de retroalimentación respecto del grado de conocimiento que se tiene de la disciplina y un indicador para el docente que le permite reflexionar en torno a sus propias prácticas y tomar decisiones que le posibiliten reformularlas.

Algunas Consideraciones finales

De las reflexiones anteriores se desprenden algunas consideraciones que creo oportuno resaltar en atención a una visión casi pragmática del programa como documento curricular y de su importancia en la gestión del currículo universitario. Un documento claro, explícito y ordenado se convierte en una propuesta que permite a los estudiantes establecer un diálogo tácito con sus propias expectativas respecto de la materia que se propone cursar. Dicho así, pareciera casi utópico imaginar al alumnado releando el programa como una hoja de ruta, pero proponer en las primeras clases una lectura del mismo suele ser fructífero a futuro y un buen punto de partida para la convalidación del contrato áulico, incluso en aras de despertar el interés en aquellos que asisten a clase por obligación y no encuentran -a priori- en la materia una clara relación con sus intereses profesionales.

Finalmente, la revisión frecuente del programa por parte de los docentes facilita una mirada crítica sobre sus propias prácticas y fortalece un debate integral y democrático hacia el interior de las cátedras o departamentos respecto de la propuesta académica

que dinamiza y favorece su actualización e innovación, en tanto fortalece procesos de evaluación que impactan objetiva y positivamente en la cursada de manera notoria.

Notas

¹Mg. en Ciencias en Biodiversidad Vegetal, con mención en curatoría (Academia de Ciencias de Cuba), especialista en Docencia en docencia universitaria otorgado por la UNLP, miembro de la Carrera de Doctorado de la Fac. Cs Nats y Museo de la UNLP., Docente-Investigador del Dpto. de Plantas Vasculares del Museo de La Plata, investigó en filogenia de plantas parásitas, taxonomía y sistemas jerárquicos, impartí materias de Introducción a la Botánica y Sistemática de Plantas Vasculares., Miembro de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Fac. Cs. Nats y Museo (UNLP) en actividades de gestión de proyectos y prácticas integrales. Prof. Adjunto de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Belgrano (impartí las materias de Evolución / Conservación y Educación Ambiental / Habilitación Profesional con enfoque en sociología de la ciencias. Intereses en Práctica Académica, Epistemología y Sociología de la Ciencia.

Referencias

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir. Razones y Propuestas Educativas*. Madrid, España: Ed. Morata, sl. Recuperado de: https://tuliceo59.webnode.es/_files/200000261-b0956b2886/Evaluaci%C3%B3n%20J.%20M.%20%20%C3%81lvarez%20M%C3%A9ndez.pdf
- Ángulo Rasco, J.F. (1994). ¿A qué llamamos currículum? En Angulo, F. y Blanco, N. (Eds.), *Teoría y Desarrollo del Currículum* (pp. 17-29). Málaga, España: Ed. Aljibe.
- Araujo, S. (2014). La evaluación y la Universidad en Argentina: políticas, enfoques y prácticas. *Revista de la Educación Superior*, 43(172), 57-77. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602014000400004&script=sci_abstract&lng=pt
- Avedaño, W.R. y Parada-Trujillo, A.E. (2013). El currículum en la sociedad del conocimiento. *Educación y Educadores*, Vol. 16(1), 159-174. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83428614008.pdf>
- Barco, S. (1989). Estado actual de la Pedagogía y la Didáctica. *Revista Argentina de Educación*, 7(12), 7-24. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/300106514/El-Estado-Actual-de-La-Pedagogia-y-La-Didactica-Susana-Barco>
- Barrón Tirado, M.C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles Educativos*, 31(125), 76-87. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982009000300006&script=sci_arttext
- Bourdieu, P. (1994). El campo científico. *Redes. Revista de Estudios Sociales de la Ciencia*, 1(2), 129-160.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Gros, F. (1990). *Los contenidos de la Enseñanza. Principios para la reflexión*.

Revista Educación, (292), 417-425.

Brunner J. J. y Flisfisch, A. (1983). Los intelectuales y las instituciones de la cultura. Santiago de Chile, Chile: FLACSO.

Buchbinder, P. (2005). Historia de las universidades argentinas. Buenos Aires, Argentina: Ed. Sudamericana.

Carilino, P. (2004). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. Dossier. Acción Pedagógica, 13(1), 8-17. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2971855>

Cascante Fernández, C. (2004). La reforma de los planes de estudio: Un análisis político de los discursos sobre la formación inicial de los profesionales de la educación. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18(3), 145-167. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1113379>

Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en estrategia de conocimiento?. En de Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. C. (Eds.), La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo (pp. 35-66), Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B. y Valls, E. (1994). Los contenidos de la Reforma. Madrid, España: Santillana.

Cordón Aranda, R. (2008). Enseñanza y Aprendizaje de procedimientos científicos (contenidos procedimentales) en la Educación Secundaria obligatoria: Análisis de la situación, dificultades y perspectivas. (tesis doctoral). Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Universidad de Murcia., España.

Davini, M. C. (2009). Métodos de Enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

de Alba, A. (1998). Curriculum: crisis, mitos y perspectivas. Buenos Aires, Argentina: Miño y Davila SRL. Recuperado de: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_De_Alba_Unidad_1.pdf

de Camilloni, A. W. (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. Aportes para un cambio curricular en Argentina. Buenos Aires, Argentina: UBA-OPPS. Recuperado de: <http://www.arq.umich.mx/docs/Camilloni-Modalidades%20y%20proyectos%20de%20cambio%20curricular.pdf>

Díaz Barriga, A. (1985). Didáctica y currículum. México, DF., México: Nuevomar.

Díaz Barriga, A. (2000). El examen. Textos para su historia y debate. Mexico DF., México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Díaz Barriga, A. (2005). El Docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico. Colección Educación Superior en América Latina. Barcelona, España: Pomares SA. Recuperado de: <https://www.torrossa.com/it/resources/an/4536770>

Edelstein, G. (1996). Lo metodológico. Un capítulo pendiente: El método en el debate didáctico contemporáneo. En de Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. (Eds.), Corrientes Didácticas Contemporáneas (pp. 75-89). Buenos Aires,

Argentina: Paidós.

Edelstein, G. (2005). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En Frigerio, G. y Diker, G. (Eds.), *Educación: ese acto político* (pp. 139-152). Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.

Edelstein, G. (2015). La Enseñanza en la formación para la práctica. *Educación, Formación e Investigación*, 1(1), 1-11.

Furlán, A. (1989). Metodología de la Enseñanza. En Furlán, A. J., Ortega, F., Remedí, V. E., Campos Hdez, M. A., Marzolla, M. E. (Eds.), *Aportaciones a la Didáctica en la Educación Superior* (pp. 60-93). México DF., México: Iztacala ENEPI-UNAM.

García de Fanelli, A. M. (2005). *Universidad, Organización e Incentivos: Desafíos de la Política de financiamientos frente a la complejidad institucional*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila SRL.

Gonzalez-Bernal, M.I. (2008). Alcance y límites de un currículo basado en competencias. *Educación y Educadores*, 11(1): 69-102. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2745927.pdf>

Jiménez Ríos, E. (2002). La participación de los académicos en el diseño curricular de planes y programas de estudio en la UNAM. *Perfiles Educativos*, 24(96), 73-96. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982002000200005

Kandel, V. (2010). Gobierno universitario y participación estudiantil. Consideraciones sobre el cogobierno y la democracia en la universidad pública. *Propuesta Educativa*, 34(2), 97-103. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041705010.pdf>

Kaplún, G. (2016). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 1(1), 44-51. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/20.500.12008/17061>

Litwin, E. (1997). *Configuraciones didácticas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Litwin, E. (1998). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En de Camilloni, A. et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. (pp. 91-115). Buenos Aires, Argentina: , Paidós.

Marsiske, R. (2004). Historia de la autonomía universitaria en América Latina., *Perfiles Educativos*, Vol. XXVI (106): 160-167.

Montiel, G. (2002). *Una caracterización del contrato didáctico en escenario virtual*. (tesis de Maestría). CINVESTAV – IPN, México.

Moreno, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 563-591. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3052940.pdf>

Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19(2): 93-110. Recuperado de: <https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/19.2015.04>

Pagès Blanch, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar

- ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania*, 40, 67-81. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3843517>
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias ¿es darle la espalda a los saberes?. *Revista de Docencia Universitaria*, 6(2): 1-8. Recuperado de: <https://revistas.um.es/redu/article/view/35261>
- Portantiero, J. C. (1978). *Estudiantes y política en América Latina. El proceso de la reforma universitaria (1918-1938)*. México DF., México: Siglo XI.
- Restrepo, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y educadores*, (8), 9-20.
- Roca, D. (1918). *Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria*. Córdoba, Argentina. Recuperado de: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/2726>
- Salinas Fernández, D. (1994). La planificación de la Enseñanza: ¿Técnica, sentido común o saber profesional? En Angulo F. y Blanco, N. (Eds.), *Teoría y Desarrollo del Currículum* (pp.135-160). Málaga, España: Aljibe.
- Toribio, D. E. (1999). *La evaluación de la estructura académica*. Serie Estudios, CONEAU. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/estudios/toribio.pdf>
- Tünnermann, C. (1998). La Reforma Universitaria de Córdoba. *Educación Superior y Sociedad*, 9(1), 103-127. Recuperado de: <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/272>
- Vaccarezza, L. (2009). Autonomía universitaria, reformas y transformación social. *Pensamiento Universitario*, 12, 31-44. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/secret/vessuri/Leonardo%20S%20Vaccarezza.pdf>
- Zabala, A.; Alsina, P.; Bantulá, J.; Carranza, M.; Dilmé, D.; Forrelland, M.; Gratacós, R.; Noguerol, A.; Oliver, M.; Oró, I.; Pérez, P.; Ríos, J (2000). *Como trabajar los contenidos procedimentales en el aula. Materiales para la innovación educativa*. Barcelona, España: GRAÓ de IRIF, SL.
- Zavaro Pérez, C. (2019). Las prácticas de extensión como experiencias de curricularización: entre el debate y la práctica objetivada. *Redes de Extensión*, 5, 7-22. Recuperado de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/6159>
- Zavaro Pérez, C. (2020). Algunos interrogantes sobre integrar las prácticas académicas: Reflexiones y Propuestas. *Trayectorias Universitarias*, 6(11), 035. <https://doi.org/10.24215/24690090e035>

Narrativas y Memoria: Recuerdos que construyen futuros pedagógicos posibles

Narratives and Memory: Memories that construct possible pedagogical futures

Jonás Bergonzi Martínez¹
Vanessa Mandriola²

Resumen

¿Desde qué lugar nos interpelan los recuerdos en su función de puentes, nexos entre pasado y futuros pedagógicos posibles? ¿Qué espacios propician las narrativas de la memoria como herramientas de reflexión respecto de dichos nexos? Siempre que habitamos un presente que se nutre de la acción pretérita y nos interpela desde el no lugar que provoca lo inconcluso, construir un relato de la vivencia en el recuerdo de lo que fue, pero también en lo imaginado, es un ejercicio necesario respecto de aquello que esperamos en términos de futuros pedagógicos posibles y aún no pasa. Lo narrado, entonces, emerge como ese ejercicio de introspección que abreva en los laberintos de la memoria, que va y viene en los recuerdos y gesta en el relato consciente, y en lo no dicho, un presente pleno que construye necesariamente un futuro utópico.

Palabras Clave: Memorias; Investigación Narrativa; Pedagogía

Abstract

Where do memories as bridges and linkages between the past and possible pedagogical futures question us from? Which spaces do narratives of the memory as reflective tools promote? Whenever we live by a present that is nourished by past

actions and questions us from the nowhere triggered by the uncertain, building a narrative of the experience of the memory of what if was, but also of the imagined, is a vital exercise concerning what we expect in terms of possible pedagogical futures that have not taken place yet. The narrative, then, emerges as an introspection exercise that dwells on the mazes of our mind, that comes and goes between memories and comes into being in the conscious account, as well as in the unsaid, a fulfilled present that necessarily builds a utopic future.

Keywords: Memories; Narrative Inquiry; Pedagogy

Fecha de Recepción: 1/07/2022
Primera Evaluación: 2207/2022
Segunda Evaluación: 30/07/2022
Fecha de Aceptación: 31/07/2022

56. En cada
esperar ajeno
busco mi ausencia
espejismo de barcos
este yermo
- recuerdo no vivido
la espera olvidada -.
Hugo Mujica³ (2005:72).

En el brevísimo poema citado en el epígrafe del presente escrito, Hugo Mujica plantea una reflexión necesaria sobre el recuerdo como aquello del orden de la ilusión, de lo no necesariamente dicho, de la no concreción de esa espera que en tanto no se pone en palabras, se olvida. Construir una narrativa desde una vivencia (eje constitutivo de la memoria) que imaginamos en el recuerdo de lo que fue, pero también en la concreción verbal de ese relato, es un ejercicio necesario respecto de aquello que esperamos en términos de futuros pedagógicos posibles y aún no acontece.

Eso que aguardamos y aún no sucede, siempre que habitamos un presente que se nutre del pasado, nos interpela desde el *no* lugar de lo no concreto a la manera de los escritos de Borges⁴: laberintos dentro de los laberintos que en el mejor de los casos no conducen a ningún lado productivo. En *La casa de Asterión*⁵, el autor da voz a un personaje mítico – el Minotauro – quien deambula por los pasillos inacabables de su prisión mientras relata su vida. Esta obra lo retrata de una forma mucho más sensible respecto de la que plantea el mito clásico al dar cuenta de una mirada personal, introspectiva, casi humana. La narrativa, por lo tanto, como ese *contra* ejercicio de introspección que abreva en el devenir de dichos laberintos, que va y viene respecto de los recuerdos y su conformación en tanto memorias, gesta en el relato consciente, y en lo no dicho, un presente pleno que construye necesariamente un futuro utópico: para el Minotauro, una esperanza de liberación.

Atentos a que siempre hay algo nuevo para hacer, una meta a la que arribar, reconstruir reflexivamente la memoria pasada como una forma de repensar el presente es adscribir al no silencio propio de la *espera olvidada* a la que hace referencia el poeta ya que estamos convencidos de que el silencio es a un tiempo palabra y sumisión. Palabra que reside en los significantes de lo no dicho por ese axioma que plantea que es imposible no comunicarse y sumisión porque callar aquello que debe ser dicho implica no sólo no avanzar, también perpetrar aquellas cadenas-mandatos que puertas para adentro del corpus hegemónico someten a la indefensión. De ahí

que toda reconstrucción narrativa implique cierta subversión: no nos percatamos de todo lo que tenemos para decir hasta llegar a ese momento en que lo dicho construye desde la auto-biografía un mundo más allá del que creíamos propio: lo escrito interpela y por lo tanto transforma, es el *entre*, el hueco entre los huecos por el que la estructura de la hegemonía sangra siempre que hablar de algo necesariamente implica modificarlo. Es ese *entre* - resquicio entre grietas - el que adquiere particular relevancia en el narrar ya que es allí donde la vida transcurre, donde el encuentro con el otro - próximo aunque distante - nos transforma. Toda investigación que abrevia en esa tensión provocada en el *entre* también como encuentro, como presencia, como *algo entre dos* (Duschatzky, 2008:14), permite un mirar distinto, cargado de la curiosidad de aquel que, aunque no mira por primera vez, asume que hay cuestiones que podría no haber visto nunca. Es, por ello, una investigación:

...aberta ao contingente, ao fluxo próprio que o ato de pesquisar encerra, ao pequeno, ao mínimo, ao corriqueiro, ao que é comumente refugado, sob a acusação de desimportante. O alhar curioso anseia pelo desimportante, porque é na ordinariedade que se escondem e revelam as potências transformativas entre sujeitos: como não prestar atenção naquilo que acontece entre nós? (Ogeda Guedes & Ribeiro, 2019:21).

(...abierta a lo contingente, al flujo propio que el acto de investigar encierra, a lo pequeño, a lo mínimo, a lo recurrente, a lo que es comúnmente despreciado bajo la premisa de no importante. Un mirar curioso ansioso por lo no importante porque en lo ordinario se esconde y revelan las potencias transformativas de los sujetos: ¿cómo no prestar atención a aquello que acontece entre nosotros? [Ogeda Guedes & Ribeiro, 2019:21 – Traducción de los autores]).

Ir en búsqueda de esas experiencias - palabras *otras* por fuera de la lógica academicista, a la manera del quehacer literario (Skliar, 2015), implica necesariamente desconfiar de los lugares *crystalizados* del saber positivista (en el doble sentido de la metáfora: aquello consolidado, pero también más fácil de romper debido a su rigidez) que no permiten pensar en las posibilidades del desvío, en el culto a una pedagogía de la desobediencia de manera tal de potenciar *otros posibles*. La fuerza vital que a partir de ello se genera nos obliga a seguir pensándonos, extrañándonos (a la manera del Formalismo ruso y su *ostranénie*⁶), construyéndonos, siempre que dicha vitalidad nos define *con* el otro en la tensión que se gesta en el estar, en el ser-sentir en y con la otredad: un *con* que implica disponibilidad, apertura, conciencia de lo que sucede a uno y al otro. Un quehacer ético y estético, pero también político y social.

Esta *singularidad* tanto en el método como en la metodología resulta en el encuentro de múltiples identidades que convergen en una sola en tanto esta es ese yo oral que construye en lo contado a otro yo conformado en su relación tanto con el recuerdo y su contenido como con el contexto comunitario de producción. Por eso

mismo, y a pesar de su condición autobiográfica, también puede ser considerado como un inter-texto abierto a las diferentes interpretaciones que ese *otro* / *otros* realizan respecto de él, por lo que la tríada texto/narrador/lector abraza desde su unicidad su condición de productora de significados para la otredad (Urbano, 2011) y forja puentes-palabras para meditar la experiencia tanto desde la vivencia *per se*, como de la mirada socio-histórica.

Entonces, ese privilegio de la voz propia que por consiguiente se gesta, en tanto conformación del documental subjetivo (Arfuch, 2015), permite la consolidación de ese “yo” narrativo como singularidad temporo-espacial (socio-histórica), inconclusa (porque siempre hay algo *nuevo* para decir) y, por lo tanto, plurisignificante⁷. Dicho narrar implica contar experiencias propias creadas en el *compartir* con uno mismo y con el *otro* envolviendo en un mismo quehacer pasado, presente y futuro. Contarse actúa, entonces, como un apropiarse de la trama histórica que posibilita la conformación de proyectos de vida de un sujeto y de su comunidad inmediata; por ello la importancia epistemológica de la tensión gestada como resultado de investigar sobre las formas del encuentro en la composición de caminos-redes de interacción, su papel en el fortalecimiento de elementos de permanencia identitaria y en la producción de acciones e innovaciones en las diversas dimensiones de la existencia *per se* (Benjamin, 1994). Por ello la importancia de la huella afectiva de ese ejercicio que da cuenta de nuestra intimidad reflexiva en relación con el mundo y por lo tanto de nuestra capacidad de definir-nos a partir de ella.

Pedagogía y Futuros Posibles

La posibilidad de articular los medios para la construcción de futuros pedagógicos posibles convoca inevitablemente a pensar una pedagogía del presente viable: nada que no sea factible aquí y ahora puede serlo mañana. Romantizar el *después* como territorio de la utopía es peligroso si no se contempla el *hoy* como eje vertebrador de ese *después*. Y para ello, inevitablemente debemos propiciar un espacio de introspección respecto del *ayer* a través de preguntas que interpelen al recuerdo como una forma de significar el presente desde la vivencia y sus consecuencias. Dicha circunstancia, lamentablemente, muchas veces no va más allá del ejercicio abstracto de la producción de un saber y, por lo tanto, no se internaliza, no se asume como propia: lo sucedido siempre le pasa a alguien más.

En “*Un maestro. Una historia de lucha, una lección de vida*”⁸, Guillermo Saccomanno cuenta la historia del *Nano Balbo*⁹, un joven argentino que mientras cumple el Servicio Militar Obligatorio¹⁰ es asignado como maestro a una escuela rural dependiente del ejército. Balbo relata cómo él y sus compañeros “docentes” hacían uso de las pocas herramientas que tenían a su alcance; entre ellas, aún sin

saberlo, de la ejercitación auto - biográfica como recurso para la enseñanza:

Salíamos a grabar historias de vida. Las desgrabábamos y las transformábamos en lectura, una lectura que retornaba a quienes habían sido los emisores de los relatos. Ilustrábamos los materiales con fotos y dibujos. De esta forma los alumnos aprendían a leer la cultura popular recuperando su propia historia. Al principio les costaba reconocerse. Pero después decían: “Esto es como lo que me pasó a mí”. El reconocimiento despertaba un entusiasmo contagioso. Y entonces se borraba el “como”. En síntesis, la realidad que vivían nuestros alumnos era el punto de partida del proceso de aprendizaje, su mundo, su relato, su propia historia, pero también el punto de llegada del proceso educativo.

(Saccomanno, 2014:70).

“*Su relato, su propia historia*” como punto de partida del proceso de aprendizaje: los estudiantes del *Nano* no se reconocen en esos escritos que provienen de su propia oralidad, no obstante, se identifican con lo que allí se relata. En el ida y vuelta del laberinto textual leen lo que *otro* escribió, se involucran con la historia que ese supuesto *otro vive*, con el devenir de las palabras-hechos a la manera de esos eternos pasillos por los que deambula el Minotauro; pasillos que no conducen a ningún lado, pero sin embargo se parecen un poco al hogar. El entusiasmo que esto provoca da lugar a la desaparición del “como” a la que hace referencia Balbo y entonces sí la vivencia es propia. Y el aprendizaje también.

De igual manera, muchas veces el encuentro de las oralidades como referencias autobiográficas permite la construcción de significantes que hay que aprender a escuchar en tanto articulan desde un presente viable un futuro posible. Porque en alguna medida el ejercicio de reconstrucción autobiográfica es deconstrucción previa del yo como lo que ya está dicho, es evocar un recuerdo que inevitablemente convoca un narrador de otra época, uno que es pasado, pero singularmente presente y futuro. Es conjurar el ejercicio subjetivo de la memoria como un arroyo de huellas.

Asimismo, las historias de vida son parte ineludible del espacio que habitamos y compartimos y, a su vez, visibilizan otras historias. La internalización de la vivencia propia es la puerta de acceso a otras miradas, a otras formas de constituir ese pasado cuyo recuerdo nos convoca. Al igual que un prisma que a partir de un simple halo de luz descompone una multiplicidad de colores, una memoria desarticulada desde el contenido por fuera de la forma abre el espectro a otras interpretaciones que visibilizan nuevas historias y por lo tanto significan nuevas vivencias. Reflexionar sobre los procesos formativos a través de la biografía de la memoria es una forma de desestabilizar algunos significantes (auto) impuestos y romper con los modelos hegemónicos de un *producir ciencia* que no admite la experiencia en sus procesos formativos como forma de conocimiento y nos condena a la universalización del saber.

De ahí que dicho *hacer* sea una oportunidad de constituir una nueva epistemología, un *ver* mucho más sensible.

A partir de esto último, podemos afirmar que, a la manera de espacio entre intersecciones, de grieta entre márgenes, la investigación biográfico-narrativa construye puentes que ofician de puntos de encuentro en los que el relato emerge como método y metodología pedagógica a un tiempo, ejercicio que coordina plataformas de reflexión respecto de aquello que habitamos en términos educativos. El espacio escuela se constituye, entonces, como un devenir de confluencias factibles donde la relación entre *sujeto-experiencia-discurso pedagógico* configura esas nuevas formas de ver mucha más sensibles al entorno de producción y por lo tanto a los partícipes de esa comunidad de encuentro: el verdadero presente viable. En este emerger de “nuevos sujetos, experiencias y discursos pedagógicos que disputan sentidos y legitimidad respecto de cómo nombrar, hacer y pensar la educación y la formación” (Suárez, 2014:2) se recrea esta imaginación pedagógica como herramienta para pensar y propiciar nexos hacia esas realidades posibles como finalidad en sí misma por fuera de los modos academicistas preestablecidos, universales. Biografizar la experiencia (Delory-Momberger, 2014) como un mapa impreciso que se construye al paso es transitar un camino de ida hacia la introspección, hacia el análisis del ejercicio del rol no ya como una mera formalidad técnica sino como resultado de una profesión afectada y afectante, constituida desde la relación con la otredad que es más que nunca la constructora inefable de la *nostredad*. Por ello, poner en valor el rol personal al proponer en el relato una mirada sensible respecto de nuestras interacciones y sus procesos de redefinición pedagógica (Suárez, 2019) no solo es consolidar la lucha sostenida ante la construcción de alternativas reales dentro de una educación de calidad, sino que también significa ejercitar la transmisión de la experiencia como modo de la aprehensión del saber de mundo.

Notas

¹ Docente de la asignatura Problemática Educativa. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC-CIMED). Universidad Nacional de Mar del Plata. Doctorando en el Programa de Doctorado en Investigación Narrativa, Biográfica y Autobiográfica en Educación. Doctorado en Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.

² Tradutora/Intérprete de LIBRAS do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Mestre em Educação (UNESA). Doutoranda en el Programa de Doctorado en Investigación Narrativa, Biográfica y Autobiográfica en Educación. Doctorado en Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario

³ Hugo Mujica, escritor, ensayista, poeta, artista plástico y sacerdote argentino (Avellaneda, Buenos Aires, 1942).

⁴ Jorge Luis Borges, célebre escritor argentino (Buenos Aires, 24 de agosto de 1899 – Ginebra, 14 de junio de 1986).

⁵ En *El Aleph* (1947).

⁶ Concepto por el cual se plantea que el arte tiene la capacidad de extrañar al mundo real en tanto lo observa como si fuera la primera vez que lo hace.

⁷ “Pequeños relatos que disgregan la mirada de lo social, en la creciente indistinción entre lo público y lo privado y la radial apertura de la intimidad” (Arfuch, 2015:299)

⁸ Editorial Planeta, 2011.

⁹ Orlando Nano Balbo, maestro, militante peronista, exiliado político (Pellegrini, Buenos Aires, 24 de octubre de 1948).

¹⁰ Servicio Militar Obligatorio: instrucción militar obligatoria que debían cumplir los hombres de entre los dieciocho y veintiún años de edad en la Argentina durante el período consignado entre los años 1901 hasta 1994. Recibía la denominación coloquial de «colimba».

Referencias

Arfuch, L. (2015). 12. *Espacio biográfico, memoria y narración*. En *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. (297-309). CLACSO.

Benjamin, W. (1988). *Obras Escolhidas*. São Paulo, Brasiliense.

Borges, J.L. (1947). *La casa de Asterión*. En *El Aleph*. Emecé.

Delory-Momberguer, C. (2014). *Experiencia y formación: biografización, biograficidad y heterobiografía*. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 19, N°62. COMIE.

ID. (2015). *El relato de sí como hecho antropológico*. En *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. (P. 57-68). CLACSO.

Duschatzky, L. (2008). Una cita con los maestros: los enigmas del encuentro con discípulos y aprendices. Miño y Dávila.

Laurentis, C. (2015). *Identidad docente: Herramientas para una aproximación narrativa*. En *Revista Entramados – Educación y Sociedad*. Año 2 N°2. Septiembre (67 – 74).

Mujica, H. (2005). *Poesía completa 1983 – 2004*. Fundación OSDE. Seix Barral.

Ogeda Guedes, A. & Ribeiro, T. (2019). *Revelar-se ou ocultar-se? Apontamentos para pensar uma pesquisa educativa*. En *Pesquisa, alteridade e experiencia*. Metodologías Minúsculas. Rio de Janeiro, AYVU.

Porta, L. & Flores, G. (2021). *Maestros memorables o el amor está donde lo encuentres*. En *Maestras argentinas (y maestros y maestras)*. Entre mandatos y transgresiones. Tomo 4, Pág. 9. Co-editores: Centro Cultural de La Toma Ediciones

/ Asociación Civil Inconsciente Colectivo / Cooperativa de pensamiento Margarito Tereré.

Skliar, C. (2015). *Escritura como extrañamiento*. En Desobedecer el lenguaje. (Alteridad, Lectura y Escritura). Miño y Dávila.

Suárez, D. H. (2014). *Espacio (auto) biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina: un mapa imperfecto de un territorio en expansión*. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 19, N°62. COMIE.

ID. (2019). *Narrar la experiencia pedagógica como desarrollo profesional docente*. En Voces en el Fénix. La revista del plan Fénix. Año 9. N° 75. Marzo (116-123).

Sacomanno, G. (2014). *Un maestro. Una historia de lucha, una lección de vida*. Planeta Booket.

Urbano, C. (2011). *Re-significación identitaria y devenir en la temporalidad del curso vital*. En La vejez en el curso de la vida. José Alberto Yuni (Comp.). Colección Textos Humanos. Grupo Editor Encuentro.

Metodologías activas y competencias docentes en el uso de las TIC

Active methodologies and teaching skills in the use of ICT

María Cristina López de la Madrid¹
Siria Padilla Partida²
Cecilia Tejada Mercado³

Resumen

Desde sus orígenes, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) fueron consideradas como factores clave para innovar y transformar las aulas. La literatura en torno a ellas las aceptó como elementos de empuje que proponían nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas acerca de cómo aprender y enseñar. Al paso de los años, esta visión se ha modificado por el poco cambio efectivo dentro de las aulas, la metáfora de transformación automática ha dado pase a una visión más pedagógica en el uso e integración de las TIC. Las metodologías activas son, en este contexto, una vuelta a la tradición pedagógica para entender cómo mejorar la enseñanza con TIC, y para repensar las competencias pedagógicas que deben poseer los docentes cuando usan las tecnologías. En este ensayo planteamos que las TIC han pasado de un enfoque socio-técnico a un enfoque socio-pedagógico, lo que ha permitido entender cómo podemos mejorar y hacer efectiva la enseñanza con estas herramientas, tema clave que ha permeado los espacios de discusión en todas las instituciones educativas a raíz del confinamiento mundial por el virus del SARS CoV-2.

Palabras clave: Metodologías activas; aprendizaje activo; formación docente; competencias; tecnologías de la información y la comunicación

Abstract

From its origins, information and communication technologies (ICT) were considered key factors to innovate and transform classrooms. The literature around them accepted them as levers of thrust elements that proposed new epistemological and methodological perspectives on how to learn and teach. Over the years, this vision has been modified by the little effective change within the classroom; the metaphor of automatic transformation has given way to a more pedagogical vision in the use and integration of ICT. Active methodologies are, in this context, a return to the pedagogical tradition to understand how to improve teaching with ITC and to rethink the pedagogical competencies that teachers must possess when using technologies. In this essay, we propose that ICTs have gone from a socio-technical approach to a socio-pedagogical approach, which has made it possible to understand how we can improve and make teaching effective with these tools, a key issue that has permeated the spaces for discussion in all educational institutions as result the global confinement due to the SARS CoV-2 virus.

Keywords: Active methodologies, active learning, teacher training, skills, information, and communication technologies

-

Fecha de Recepción: 14/06/2022
Primera Evaluación: 09/07/2022
Segunda Evaluación: 30/07/2022
Fecha de Aceptación: 31/07/2022

Introducción

Las instituciones educativas en el nivel superior son consideradas baluartes del conocimiento, de pertinencia y eficacia, y muchas veces promotoras de cambios y avances sociales. Sin embargo, estas situaciones ideales no siempre se concretan y el resultado puede derivar en procesos de formación anacrónicos e incompletos; en egresados que no alcanzan las expectativas laborales, o no pueden hacer frente a los cambios de la sociedad; en docentes que carecen de las competencias necesarias en el actual mundo cambiante y, en general, en instituciones carentes de una planificación, organización y calidad adecuadas.

Uno de los elementos de mayor peso dentro de la estructura educativa, es el referente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, clave para la adecuada formación de los futuros profesionistas y para el mantenimiento de una de las funciones sustantivas de la educación, a saber, la generación y transmisión de nuevos conocimientos.

A raíz de estos procesos, en las últimas décadas han surgido y resurgido modelos y teorías que buscan una pertinencia entre las demandas sociales, las características de los estudiantes, las posibilidades de los planteles educativos y de los docentes, y la organización de la institución. Esta situación se ha agudizado en los últimos meses, cuando ha sido necesario el uso intensivo de las TIC en los espacios educativos a causa del confinamiento mundial derivado de la pandemia por el virus del SARS CoV-2 (COVID-19).

A partir de estos cambios, se ha buscado generar ambientes más creativos y dinámicos, otorgando al estudiante un nuevo rol en su proceso educativo que promueva, a su vez, su desarrollo personal y el aprendizaje permanente (Crotta, 2022; Huber, 2008; Mishra, et al., 2020); tal es el caso de las metodologías activas “en tanto estrategias didácticas a disposición de los docentes que son valiosas herramientas para transformar la docencia y el proceso de enseñanza aprendizaje” (Silva y Maturana, 2017, p. 118).

El docente determina, en gran medida, el éxito o fracaso de nuevos proyectos educativos, sobre todo aquellos mediados por las TIC, o que incluyan novedosas bases pedagógicas y didácticas. Para que esto suceda, los docentes deben de contar con una amplia preparación que incluye competencias tecnológicas, pedagógicas y metodológicas (Mishra et al., 2020; López y Chávez, 2013; Padilla y López, 2013); que incidan en los objetivos educativos de las instituciones.

Para comprender la relación entre las capacidades y competencias docentes en el desarrollo de metodologías activas a partir de las TIC, en este trabajo se presentan algunos elementos teóricos que buscan acentuar la importancia de la formación docente para diseñar nuevas formas de actuación en el aula, dando al alumno el espacio de creación académica que le permita forjar procesos de aprendizaje

dinámicos, flexibles, autogestivos y pertinentes. Como primer punto, se presenta el apartado de TIC en educación, para dar entrada al concepto de metodologías activas desde diversos autores; a partir de aquí, se establece la relación entre el desarrollo de estas metodologías en el aula, la capacitación docente en el uso de las TIC y las competencias docentes requeridas para lograr un cambio en los procesos educativos.

De la innovación como atributo intrínseco de las TIC a los modelos educativos centrados en el estudiante

A las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), se las concibe como “el conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas (hardware y software), soportes de la información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizada de los datos” (Adell, 1997. párr. 22), y han sido las principales impulsoras de los cambios sociales de las últimas décadas, incluyendo la emergente sociedad de la información (Adell, 1997; Bates, 2001; Bosco, 1995; Castells, 2000; García et al., 1998), promoviendo nuevas formas en la organización del trabajo, en las relaciones empresariales, en la cultura y en la educación, entre otros.

En este último campo, y desde sus inicios, se consideró a las TIC como una invención revolucionaria que afectaría y trastocaría las formas en cómo habitualmente se enseña y aprende, o bien se capacita y entrena a los trabajadores (Rominoszwosky, 1997; Raschke, 2003). Se consideró que las TIC introducían una nueva perspectiva epistemológica basada en el cambio dramático en las formas tradicionales de enseñar y aprender educativas. Ese cambio emblemático fue visto como el paso del aprendizaje receptivo al aprendizaje activo (Raschke, 2003).

El empuje hacia el aprendizaje activo se sustentaba en la introducción de las computadoras en las aulas y en la organización escolar, y partía de la premisa simple de que al introducir las computadoras se modificaría el rol del profesor y del estudiante, así como el modelo de aprendizaje tradicional. Según este modelo tradicional, los alumnos aprenden a partir de la transmisión de contenidos del profesor hacia el estudiante, el modelo transmisivo se basa en la pedagogía popular de que las mentes de los niños y/o adolescentes son una tabula rasa y que aprender significa recibir la información de manera correcta (Bruner, 1997), o bien que el conocimiento es algo preexistente y puede ser transmitido, como una radio señal, del profesor al estudiante (Raschke, 2003).

El aprendizaje activo, por su parte, transfiere al estudiante un papel dinámico, el estudiante se convierte en un agente o protagonista de su propio aprendizaje, al utilizar las TIC el estudiante se convierte en investigador, en un navegador del internet al descubrimiento y desarrollo de su propio conocimiento. Esta visión del aprendizaje y de la enseñanza modificaría también de manera definitiva el rol del docente, el cual

pasaría de ser un transmisor de conocimiento a un guía, un asesor para apoyar y dinamizar ambientes que propicien el aprendizaje de los estudiantes. El profesor entonces pasa de ser un protagonista a ser un dinamizador, un coadyuvante del aprendizaje de los estudiantes.

En esta perspectiva se enfatizaba las cualidades técnicas de las TIC para propiciar cambios educativos, pero como se ha reconocido la introducción de tecnología en los procesos educativos, por sí misma no ha sido suficiente para garantizar su integración efectiva (Zao, 2003) y mucho menos para promover el cambio y elevar la calidad de las instituciones. En opinión de Harris, Mishra y Koehler (2009) esto se debe a que gran parte del desarrollo profesional tecnológico ha puesto el énfasis en las características de las tecnologías y no en el apoyo al aprendizaje y el desarrollo de la enseñanza. A pesar del reconocimiento de las potencialidades de las TIC en la educación, su inclusión en la práctica docente y en el desarrollo pedagógico ha sido relativamente bajo (De Pablos, 2010) en relación a la penetración y a los usos de estas tecnologías en la sociedad en general.

Los aportes de Area (2008), Balanskat et al., 2006; Coll (2008), y Lawless y Pellegrino (2007); y Silva y Maturana (2017), coinciden en señalar que el impacto de las TIC no ha revolucionado los métodos de enseñanza, pues si bien los docentes las están integrando gradualmente en un proceso continuo, en su mayor parte es impulsado desde las prácticas tradicionales y pedagogías ya existentes; así, el docente prefiere utilizar otros recursos y otros instrumentos para su trabajo (López y Espinoza, 2013; Sigalés et al., 2008) asociados a sus ideas de qué es la enseñanza y el aprendizaje.

Es así que el potencial innovador intrínseco atribuido a las TIC ha dado paso a una visión más moderada sobre el papel transformador de las mismas en la enseñanza. Como señaló Cebrián (1992), el desarrollo pedagógico que incluya a la tecnología, no debe de ser una actividad incidental surgida de una simple ocurrencia, sino que debe poseer una fundamentación científica, que tenga la capacidad de transformar la práctica existente en lugar de sustituirla. En ello resalta que su potencial para transformar y mejorar la educación, fortalecer la relación profesor-alumno y en particular para cambiar el modelo de transmisión directa a un enfoque más activo, no reside en las tecnologías, ni en aprender cómo se usa una pieza de hardware o software (Area, 2010), sino en los planteamientos psicoeducativos y didácticos desde los que se proyecta su utilización educativa (Coll y Monereo, 2008; Duart y Sangrà, 2000; Salinas, 2004).

De esta forma hay un cambio en el enfoque de las TIC, que si bien tienen atributos y características que apoyan el acto educativo, es la mirada pedagógica la que les otorga sentido, las que las potencializa para modificar y transformar las aulas. La tecnología no es sólo un instrumento técnico, deviene en herramienta

psicológica como apoyo a la ampliación de las actividades cognitivas y simbólicas del ser humano (Coll et al., 2007); de esta forma se incorporan a partir de un acto planeado y estructurado en el contexto de un currículo (Gimeno-Sacristán, 2010), con objetivos educativos sustentados en las necesidades formativas, que integren expectativas, intereses y madurez cognitiva; una dimensión epistemológica a través de la fundamentación científica de la disciplina, peculiaridades y métodos de trabajo, así como los aspectos de moral y ética con la explicitación de los valores que sustentan la disciplina y que reflejan una concepción de la sociedad y los valores humanos.

Desde el punto de vista de autores como Romiszowski (1997); Duart y Sangrà (2000); Salinas, 2004; López (2007); Cabero (2010); Peñalosa (2013), McKeeney, et al. (2016) y Ramírez y Casillas (2017), algunas de las posibilidades que ofrecen las TIC al incorporarlas a la enseñanza son:

- Creación de entornos más flexibles para la enseñanza y el aprendizaje.
- Eliminación de las barreras espacio-temporales entre el profesor y los estudiantes.
- Diversificación de los medios de comunicación y el aumento de la interacción entre los actores educativos (telefonía IP, correo electrónico, foros, audioconferencia y videoconferencia).
- Favorecer el aprendizaje independiente; el autoaprendizaje y el aprendizaje a lo largo de la vida a través de la inclusión de metodologías activas
- Creación de entornos que favorecen y alientan las acciones de asesorías, orientación y tutorización de los estudiantes.
- Creación de nuevos contenidos digitales y su adecuada distribución.
- Creación de nuevos modelos de evaluación.

Sin embargo, estas posibilidades, como se ha dicho, sólo pueden devenir en herramientas de cambio cuando son utilizadas por docentes que les otorgan finalidades educativas. En esta nueva visión el papel activo del estudiante o del profesor no es responsabilidad de las tecnologías sino de la organización escolar al adoptar e introducir modelos educativos centrados en el estudiante que busquen otorgar rumbo y dirección al cambio tecnológico. Responsabilidad de la institución escolar y del docente al capacitarse en el uso de las TIC, pero también en el uso pedagógico de las mismas. Responsabilidad del estudiante cuando asume su propio proceso de aprendizaje. En otras palabras, las TIC potencializan el cambio y transformación de las aulas, pero este cambio sólo se actualiza cuando los actores lo incluyen como uno de sus objetivos y metas.

De la visión socio-técnica a la visión socio-pedagógica de las TIC

La visión técnica de las TIC ha dado paso a una visión más pedagógica de la

misma, investigaciones más recientes como las realizadas por Koçoğlu (2009); Pamuk (2012); Lin et al., (2013); Harris y Hofer (2011, 2014); Hosseini (2014), Campbell et al., (2015); y Tondeur et al., (2019), coinciden en señalar que la incorporación de las TIC al proceso de enseñanza ha ido en aumento, y ha contribuido a que la planificación de los docentes sea un proceso más consciente, involucrando los conocimientos sobre los requisitos y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, los recursos y limitaciones de las tecnologías disponibles y las realidades de los contextos de la escuela. En este sentido, la formación docente en el uso y aplicación de las TIC también se ha incrementado año con año (Castaño, 1994; Harris y Hofer, 2011, 2014; Lin et al., 2012; López, 2013; Matías, 2005; y Tondeur et al., 2017), y se dejó sentir de manera más contundente, a partir del confinamiento por COVID-19 (Crotta, 2022; Mishra et al., 2020; Rocha, 2020)

Sin embargo, el incremento en el conocimiento y uso de las TIC, así como en la planeación, resultan insuficientes para la incorporación de las TIC a las prácticas educativas, por lo que también se ha hecho énfasis en el conocimiento de las teorías pedagógicas y estrategias didácticas, las cuales brindan al estudiante una diversidad de opciones en su proceso de aprendizaje (Martín, Picos y Egado, 2010; Padilla, 2018; Salinas, 2004) lo que hasta hace pocos años, no era posible. De acuerdo con Coll et al., (2008, p, 78):

no es en las TIC ni en sus características propias y específicas, sino en las actividades que llevan a cabo profesores y estudiantes gracias a las posibilidades de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de la información que les ofrecen las TIC, donde hay que buscar las claves para comprender y valorar su impacto sobre la educación escolar, incluido el efecto sobre los resultados del aprendizaje.

De esta manera el aprendizaje activo destacado inicialmente por Raschke (2003) ha venido profundizándose por las aportaciones de la psicología educativa y la pedagogía. Sobre este aspecto, han venido apareciendo diferentes propuestas para reformular el uso e integración de las TIC tal es el caso de la propuesta de Koehler y Mishra (2009) para lograr la enseñanza efectiva con tecnología, la cual se basa en la construcción de Shulman (1987) sobre el pensamiento del docente, el contenido del tema objeto de estudio y su interacción con la didáctica (Berry, Loughran y Van Driel, 2008; Garritz y Trinidad-Velasco, 2004).

El modelo de Shulman (1987) acentúa el papel del conocimiento en la enseñanza, amalgamando la pedagogía y la comprensión del contenido por parte del profesor, y resaltando una serie de elementos que se deben de considerar para que los alumnos puedan a su vez comprender. Con este fundamento, Koehler y Mishra (2009) consideran que la práctica de la enseñanza demanda entrelazar diferentes tipos de conocimiento especializado y requiere que los docentes apliquen estructuras

complejas según el caso y el contexto, e integra tres componentes principales del conocimiento del docente: Contenido (CK), Pedagogía (PK) y Tecnología (TK), en donde:

- El conocimiento del contenido (CK). Incluye el conocimiento de conceptos, teorías, ideas, marcos organizacionales, conocimiento de la evidencia y la prueba, así como las prácticas establecidas y los enfoques para desarrollar dicho conocimiento (Shulman, 1987).

- El conocimiento pedagógico (PK) es el conocimiento que los profesores tienen sobre los procesos, prácticas, métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje. Es decir, las formas más útiles de representación de esas ideas, analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones a través de las cuales se formula el tema y se hace comprensible para todos (Koehler y Mishra, 2009).

- El conocimiento tecnológico (TK) a diferencia de los dominios de conocimiento pedagógico y de contenido, siempre está en un estado de cambio. Por lo tanto, debido a la vertiginosa evolución que caracteriza a la tecnología, un intento de definición es claramente difícil (Koehler y Mishra, 2009).

Desde el enfoque multidimensional del TPACK, la integración efectiva de la tecnología se basa principalmente en el contenido del currículo y en los procesos de aprendizaje relacionados con el contenido y en el uso inteligente y dirigido de las tecnologías educativas (Campbell, Longhurst, Wang, Hsu y Coster, 2015; Harris, Mishra y Koehler, 2009; Padilla y López 2013).

De acuerdo con Coll, Mauri y Onrubia (2008) y Koehler y Mishra (2009) el uso efectivo de las TIC se debe encontrar en las interrelaciones que plantean, por una parte:

- a) las características específicas de cada tecnología con sus potencialidades para comunicar, procesar, intercambiar, representar y compartir el conocimiento, entre otros atributos.

- b) el conocimiento pedagógico que incluye la incorporación de metodologías activas como el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje por casos, el aprendizaje basado en problemas

- c) el conocimiento disciplinar específico de cada asignatura con su nivel de complejidad y adaptado al nivel de desarrollo o formación de los estudiantes.

De esta manera la perspectiva de la teoría socio-cultural de Coll (2009) es que se mire a las herramientas tecnológicas no como poseedoras de atributos intrínsecos sino que su interés se desplace en las potencialidades de las mismas para apoyar las actividades específicas que realizan los profesores y los alumnos en las aulas. En esta misma perspectiva, una tecnología puede ser utilizada con diferentes finalidades pedagógicas, y en efecto, muchas de las herramientas tecnológicas han surgido en

otros ámbitos, diferentes al educativo y ha sido el enfoque didáctico del profesor el que ha permitido que esa(s) herramienta(s) se conviertan en un instrumento didáctico.

De igual manera, en esta visión, el aprendizaje activo, ya no es un atributo de las TIC, consecuencia de su implantación en las aulas, sino parte de un conocimiento pedagógico, que recupera sus saberes de la investigación y de la práctica, y guía con ello, el uso que se hace de las tecnologías a fin de llevarlas al logro de un(os) objetivo(s) o meta(s) educativos.

El cruce de estos tres elementos, sus interacciones complejas convierte a las TIC no en propuestas y fórmulas estandarizadas sino en una realidad situada, en efecto, son los contextos específicos, las instituciones, las escuelas con sus particularidades: niveles de uso de uso y dominio de las TIC, infraestructura y equipamiento tecnológico, saberes de los profesores en torno a las TIC, nivel escolar, los que permiten crear modelos únicos para formar y transformar las aulas en esos ambientes innovadores a los cuales todas las políticas educativas apuntan.

Los anteriores aspectos sobre las TIC en los contextos educativos, enfatizan la importancia de un uso reflexivo y pertinente de estas tecnologías si se pretende incidir en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto remite no solo a las condiciones y contextos de uso, sino también a la transformación de los paradigmas educativos, y al desarrollo de competencias y habilidades de los actores educativos relacionadas con la apropiación de las TIC.

Estos y otros autores buscan llamar la atención de los administrativos de los centros educativos para atender las necesidades y situaciones que permitirían la integración de la tecnología en el aula y el desarrollo de metodologías activas que se puedan implementar con estas herramientas, pero también concientizar a los docentes de la importancia que ellos tienen para la adecuada integración de las tecnologías en los procesos educativos.

Desarrollo de metodologías activas en el aula apoyadas en las TIC

El surgimiento de las metodologías activas ha permitido hacer un uso más estratégico y didáctico de las TIC. Las metodologías activas, sin embargo, no son nuevas, provienen del énfasis puesto en la experiencia, y en el papel activo del estudiante en el proceso de aprender promovido por la Escuela Nueva, en la que destacan autores como Dewey, Pestalozzi, Montessori, entre otros.

Estas metodologías se entienden como aquellas en donde el alumno tiene un rol activo en su proceso de aprendizaje (Fernández, 2006) pero contando en todo momento con la planeación y supervisión del docente, quien verifica el avance logrado a través de la aplicación de métodos, técnicas y estrategias (Labrador y Andreu, 2008; Rodríguez y Arias, 2018).

Las metodologías activas engloban a una serie de estrategias que buscan generar en el estudiante un compromiso permanente con su proceso de aprendizaje mediante la colaboración, indagación, desarrollo de la creatividad, construcción de conocimientos y aplicación práctica de los aprendizajes significativos (Duarte, 2018; Fernández, 2006; Huber, 2008; Puga y Jaramillo, 2015; Rodríguez y Arias, 2018; Rubin y Hebert, 1998).

Autores como Fernández (2006); Huber (2008); Michel, Cater III y Varela (2009); Coorey (2016), y Rodríguez y Arias (2018), identifican algunas estrategias que pueden promover estos aprendizajes activos, como son el aprendizaje experiencial, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje cooperativo (peer learning), el aprendizaje participativo, el aprendizaje situado y la discusión en clase, entre otros.

Por su parte, Rubin y Herbert (1998) señalan la importancia de involucrar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades intelectuales como el análisis, la síntesis y la resolución de problemas, y, en general, en lo que se conoce como pensamiento crítico; a su vez, Silva y Maturana (2017) resaltan que la disposición de los estudiantes hacia ambientes dinámicos, flexibles, proactivos y autónomos, contribuye de manera notable hacia el establecimiento de un cambio de roles, que se evidencia a través de la planificación conjunta de docentes y alumnos en los contextos educativos.

Para Puga y Jaramillo (2015), las metodologías activas en el aula se fortalecen cuando incorporan acciones de participación “desde el inicio del aprendizaje, planteando problemas contextualizados e identificando procesos” (p. 294). Estas acciones pueden incluir el uso de diferentes herramientas tecnológicas, el diseño de los planes didácticos y la diversificación de los materiales de estudio, por lo que la preparación de los docentes determina el adecuado funcionamiento de estas metodologías en el aula (Michel, Cater III y Varela, 2009; Rodríguez y Arias, 2018); pues “la meta general del aprendizaje activo, situado, autoregulado, constructivo y social confronta tanto a estudiantes como a profesores” (Huber, 2008, p. 71).

Cabe destacar que muchos docentes ya están trabajando con este tipo de metodologías sin darles un nombre específico o enmarcarlas en una teoría pedagógica concreta; sin embargo, hay muchos otros que no cuentan con la formación suficiente para dar un giro innovador a sus procesos de enseñanza y llevar al alumno hacia un espacio de autoaprendizaje permanente y pertinente (Area, 2008; Balanskat, Blamire y Kefala, 2006; Peñalosa, 2013; UNESCO, 2005), sobre todo, mediante la integración de las tecnologías. En estos casos, se precisa identificar cuáles son las competencias que el docente requiere desarrollar para que el uso de las TIC sea la herramienta de implementación efectiva de metodologías activas en el aula.

i. Competencias docentes en el uso de las TIC

Un elemento que incide en la articulación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en el desarrollo de metodologías que impulsen la participación

permanente de los estudiantes, es el desarrollo de las competencias que necesitan los docentes para poder diseñar estrategias adecuadas con las demandas de las sociedades de la información y del conocimiento.

En 2004, la UNESCO presentó un marco conceptual para orientar la incorporación de las TIC en la formación docente. La propuesta contempló cuatro grupos de competencias (pedagogía, colaboración y trabajo en red, aspectos sociales y aspectos técnicos) y cuatro áreas temáticas (contexto y cultura, visión y liderazgo, aprendizaje permanente, planificación y administración del cambio) que representan el conjunto a considerar al planificar la integración de las tecnologías en los programas de formación docente.

Se observa que las expectativas educativas sobre las TIC y los entornos para posibilitarlas han puesto en evidencia la necesidad de realizar cambios en todas las áreas del sistema educativo (técnica, pedagógica, administrativa y directiva) como condición necesaria para suscitar experiencias eficaces y eficientes. Derivado de lo anterior, diversos países y organizaciones han analizado y generado estándares en torno a la significación pedagógica y social que las TIC tiene en la educación. Los estándares TIC para docentes, no solo se centran en las habilidades TIC, sino que, como parte de un enfoque integral, abordan políticas, currículo y evaluación, pedagogía, uso de tecnología, organización y administración escolar y desarrollo profesional docente.

La misma UNESCO (2019) señaló que las competencias pueden ser específicas del dominio, incluyendo conocimiento, habilidades y actitudes relativas a una disciplina o materia específica, y no específicas, considerándose competencias habilitadoras que mejoran la realización de las actividades en situaciones específicas. En éste grupo se sitúan las competencias que aluden a las TIC y a los procesos formativos que fomentan, como aprender a aprender, gestionar proyectos o trabajar colaborativamente.

La Sociedad Internacional de Tecnología en Educación (ISTE por sus siglas en inglés) desarrolló el Proyecto los Estándares Nacionales de Tecnología Educativa para promover usos apropiados (National Educational Technology Standards, NETS, 1998). De acuerdo con la asociación las competencias necesarias de los docentes para facilitar aprendizaje y uso efectivo son:(ISTE, 2000):

1. Operaciones y conceptos tecnológicos
2. La planificación y el diseño de los entornos y experiencias de aprendizaje;
3. La enseñanza, el aprendizaje y el plan de estudios
4. Evaluación; Productividad y práctica profesional
5. Aspectos sociales, éticos, legales y humanos

Para el año 2008, la asociación ISTE, reorientó la perspectiva hacia la importancia

de que el docente modele y aplique los NET*S cuando diseñe, implemente y evalúe experiencias de aprendizaje para comprometer a los estudiantes y mejorar su aprendizaje; enriquecer la práctica profesional, y servir de ejemplo positivo para estudiantes, colegas y comunidad, es decir que en la práctica docente se cumplieran los siguientes estándares:

1. Facilitan e inspiran el aprendizaje y la creatividad de los estudiantes
2. Diseñan y desarrollan experiencias de aprendizaje y evaluaciones propias de la Era Digital
3. Modelan el trabajo y el aprendizaje característicos de la Era Digital
4. Promueven y Ejemplifican Ciudadanía Digital y Responsabilidad
5. Se comprometen con el Crecimiento Profesional y con el Liderazgo

La última versión (ISTE, 2017) refleja la evolución de la profesión docente y dirige la utilización de las TIC hacia empoderar el aprendizaje y la transformación del quehacer profesional mediante su uso intencional y estratégico sobre el currículo, el plan de estudios, la enseñanza y su desarrollo profesional.

Del análisis de ambas propuestas se puede observar que no existe un consenso explícito sobre las competencias que el profesorado debe poseer para integrar las TIC en su práctica diaria, y poder trabajar con metodologías activas, sin embargo, como se ha visto a lo largo del documento la comprensión de las TIC como herramientas de la instrucción se ha venido modificando a lo largo del tiempo, pasando desde una herramienta protagonista del cambio educativo, a un auxiliar clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que también intervienen la pedagogía y el saber disciplinar como protagonistas paralelos y responsables de la eficacia educativa.

Discusión y Conclusiones

A finales del siglo XX, se enfatizó la necesidad de modificar los contextos educativos para que los estudiantes pudieran desarrollar mejores aprendizajes y capacidades. En 1997, Romiszowski señalaba que los trabajadores del futuro deberán de contar con destrezas para hacer frente a los cambios constantes, y en 1999, Hersh et al., comentaban que “los individuos, las comunidades, las organizaciones de trabajo y las naciones reconocen cada vez más frecuentemente que su bienestar futuro depende, en gran parte, de conocimientos, destrezas y competencias” (p. 5). En el marco de las transformaciones sociales de las últimas décadas, sustentadas en gran medida por el desarrollo tecnológico, la integración de nuevas formas de enseñar y de aprender se mantienen como el reto a lograr por parte de las instituciones educativas en todo el mundo.

En este contexto, el docente tiene uno de los roles principales para el éxito de

proyectos eficientes, incluyendo las nuevas metodologías y las buenas prácticas educativas, en donde es necesario diseñar y organizar las actividades del aprendizaje y recurrir a las tecnologías de la información y la comunicación, como medios de acción para transformar la enseñanza tradicional (Area, 2008, 2010; Bates, 2001; Becker, 2001; Cabero, 2010; Coorey, 2016) reconociendo que las demandas educativas del mundo actual ya no centran la atención y dominio de los contenidos que se presentan a los estudiantes, sino hacia sus procesos de adquisición y construcción de conocimientos (Huber, 2008), y su adecuada aplicación en la resolución de problemas.

Una acción fundamental e impostergable para que los docentes puedan utilizar las TIC, es la capacitación y la actualización en su uso y aplicación efectiva en las actividades dentro y fuera del aula (Bates, 2001; Duart y Sangrà, 2000; Karsenti y Lira, 2011; Perrenoud, 2004; Salinas, 2004; Ramírez y Casillas, 2017, y Padilla, 2018). La mirada puesta en el desarrollo de acciones, estrategias y metodologías innovadoras a través de diseños pertinentes y dinámicos, será un indicador que determine la efectividad para elevar la calidad en la educación y que impulsen una participación activa de los estudiantes.

En opinión de Lawless y Pellegrino (2007), Higgins y Spitulnik (2008), y Coorey (2016), la formación de los docentes ha recibido mayor atención por parte de la comunidad educativa debido a las presiones para cumplir con los estándares de responsabilidad impuestos para lograr la integración tecnológica en la enseñanza y aprendizaje. Esto implica para el docente “desarrollar con éxito el conocimiento del contenido pedagógico que respalde la integración del contenido de la ciencia, la pedagogía y la tecnología, así como las habilidades tecnológicas básicas” (Higgins y Spitulnik 2008, p. 512) y a su vez, generar procesos de aprendizaje activo en donde los estudiantes organicen acciones de cooperación y discusión entre pares (Coorey, 2016), porque “mientras más independientes deban los estudiantes moverse en un entorno moderno de aprendizaje, mayor será su necesidad de destreza de navegar en este entorno” (Huber, 2008, p. 72).

El desarrollo de metodologías activas en el aula se observa como una vía que otorga al estudiante la responsabilidad en su proceso educativo, más allá de lo que la organización escolar le pueda ofrecer. Con ello, se busca dotarlos de los conocimientos y habilidades para enfrentarse a un contexto retador, con problemas que aún no imaginamos, pero con soluciones que serán capaces de diseñar si cuentan con las bases necesarias para lograrlo.

Notas

¹Doctora en Sociedad de la Información y el Conocimiento, por la Universidad Oberta de Catalunya, España. Profesora de Tiempo Completo, adscrita al Departamento de Ciencias Exactas y Metodología del Centro Universitario del Sur, de la Universidad de Guadalajara.

Responsable del Cuerpo Académico Consolidado Calidad e Innovación en Educación.

²Doctora en Sociedad de la Información y el Conocimiento, por la Universidad Oberta de Catalunya, España. Profesora de Tiempo Completo, miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

³Doctora del Programa de Gestión de la Educación, por el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. Directora del Programa FORACIT Jalisco, y Coordinadora del Programa Habilidades Digitales para Todos en Jalisco, México.

Referencias bibliográficas

Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EduTec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 7. Recuperado de: bit.ly/2UsdGaL.

Area, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la escuela*, 64, 5-17. Recuperado de: bit.ly/380HCib

Area, M. (2010) El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos un estudio de casos. *Revista de educación*, 352, 77-97. Recuperado de bit.ly/2UilPmt

Balanskat, A., Blamire, R. y Kefala, S. (2006). *The ICT Impact Report: A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. Recuperado de: <http://insight.eun.org>

Bates, A. (2001). *Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios*. Gedisa.

Becker, H.J. (2000). Findings from the teaching, learning, and computing survey: 195 Is Larry Cuban right? *Education Policy Analysis Archives*, 8(51). Recuperado de: bit.ly/2ttPUjl

Becker, H.J. (2001). How are teachers using computers in instruction? Paper presented at the 2001 Meetings of the American Educational Research Association. Recuperado de: bit.ly/2GTbEbT

Berry, A., Loughran, J. y Van Driel, J. H. (2008). Revisiting the roots of pedagogical content knowledge. *International Journal of Science Education*, 30 (10), 1271-1279. DOI: [10.1080/09500690801998885](https://doi.org/10.1080/09500690801998885)

Bosco, J. (1995). Schooling and Learning in an Information Society, en U. S. Congress, Office of Technology Assessment, Education and Technology: *Future Versions*, 196 OTA-BP-HER-169. Washington DC, Government Printing Office. Recuperado de: bit.ly/2ShRkGz

Cabero, J. (1996). Nuevas Tecnologías, Comunicación y Educación. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 1. <https://doi.org/10.21556/edutec.1996.1.576>

Cabero, J. (2010). Los retos de la integración de las TIC en los procesos educativos. Límites y posibilidades. *Perspectiva Educativa*. 49 (1), pp. 32-61. Recuperado de: bit.ly/2OtamZv

Campbell, T., Longhurst, M., Wang, S., Hsu, H., & Coster, D. (2015). Technologies and Reformed-Based Science Instruction: The Examination of a Professional Development Model Focused on Supporting Science Teaching and Learning with technologies. *Journal of Science Education and Technology*, 24, (5), 562-579. DOI: [10.1007/s10956-015-9548-6](https://doi.org/10.1007/s10956-015-9548-6)

Castelan, J. y Damasio, R. (2018). Promoting PBL through an Active Learning Model and the use of rapid prototyping resources. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 8 (4), 131

– 142. Recuperado de: bit.ly/2GWTNkc

Castells, M. (2000). *Internet y la Sociedad Red*. Lección inaugural del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento. Universitat Oberta de Catalunya. Documento electrónico. Recuperado de: bit.ly/383mU1i

Castells, Manuel (2002). *La era de la información*. Vol. I. Cuarta edición en español. Siglo Veintiuno Editores.

Cattagni, A., & Farris, E. (2001). Internet access in U.S. public schools and classrooms: 1994–2000. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Recuperado de: bit.ly/397hEK5

Cebrián, M. (1992): *La didáctica, el currículum, los medios y los recursos didácticos*, SPICUM.

Claro, M. (2010). La incorporación de tecnologías digitales en educación. Modelos de identificación de buenas prácticas. Serie: documentos de Proyectos 38 Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Recuperado de: bit.ly/399nDOK

Castaño, C. (1994). Las actitudes de los profesores hacia los medios de enseñanza. *Pixel-Bit, Revistas de Medios y Educación*, 1, 63-80. Recuperado de: bit.ly/397EdhJ

Cobo-Romaní, J. (2011). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. *ZER: Revista de Estudios de Comunicación= Komunikazio Ikasketen Aldizkaria*, 14(27). Recuperado de: bit.ly/374tZOO

Cohen, D. (1987). Educational Technology, policy and practice. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9(2), 153-170. <https://doi.org/10.3102/01623737009002153>

Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. *Anuario de Psicología* 38 (3), 377-400. Recuperado de: bit.ly/380JLKL

Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC. Expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 72, 17-40. Recuperado de: bit.ly/2SjWHVr

Coll, C. y Monereo, C. (2008) (Eds.). *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Morata

Coorey, J. (2016). Active Learning Methods and Technology: Strategies for Design Education. *The International Journal of Art & Design Education*, 35 (3), 337-347. <https://doi.org/10.1111/jade.12112>

Díaz-Barriga, F. y Barroso, R. (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación 203 básica en México. *Perspectiva Educativa* 53 (1), 36-56. Recuperado de: bit.ly/2UrgOnm

Duart, J. y Sangrà, A. (Comp.) (2000). *Aprender en la virtualidad*. Gedisa.

Duarte, A. (2018). Las metodologías activas en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para el desarrollo de la competencia digital docente en Caazapá, Paraguay. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: bit.ly/394RO9J

Earle, R. (2002). The Integration of Instructional Technology into Public Education: Promise and challenges. *Educational Technology*, 42 (1), pp. 5-13. Recuperado de: bit.ly/36ZLKOn

Espuny, C., González, J., Lleixà, M., y Gisbert, M. (2011). Actitudes y expectativas del uso educativo de las redes sociales en los alumnos universitarios. *Revista de Universidad y*

- Sociedad del Conocimiento* (RUSC), 8(1), 171-185. Recuperado de: bit.ly/2GTNdLp
- Ertmer, P., Ottenbreit-Leftwich, A., Sadik, O., Sendurur, E., y Sendurur, P. (2012) Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, 59 (2), 423-435. DOI: [10.1016/j.compedu.2012.02.001](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.02.001)
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35 – 56. Recuperado de: bit.ly/31vcW6j
- Garritz, A. y Trinidad-Velasco, R. (2004). El conocimiento Pedagógico del Contenido. *Educación química*, 15(2), 98-102. Recuperado de: bit.ly/397oKyf
- Gimeno-Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? *Sinéctica*, (34), 11-43. Recuperado de: bit.ly/2Uqz8Nm
- Harris, J., Mishra, P. & Koehler, M. (2009). Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: Curriculum-based technology integration reframed. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4), 393–416. <https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782536>
- Harris, J. y Hofer, M. (2011). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) in Action. *Journal of Research on Technology in Education*, 43. <https://doi.org/10.1080/15391523.2011.10782570>.
- Harris, J. y Hofer, M. (2014). The construct in the Eye of the Beholder: School Districts' Appropriations and Reconceptualization of TPACK, en *Research Highlights in Technology and Teacher Education 2014*. Recuperado de: bit.ly/2GR4OU.
- Heitink, M., Voogt, J., Verplanken, L., Van Braak, J., Fisser, P. (2016). Teacher's professional reasoning about their pedagogical use of technology. *Computers & Education* 101, 70 – 83.
- Hersh, L., Simone, D., Moser, U. y Konstant, J. (1999). Definición y selección de competencias. *Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual*. Recuperado de: bit.ly/2OupipY
- Hosseini, Z. (2015). Development of Technological Content Knowledge through Constructionist Activities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 182, 98 – 103. Recuperado de: bit.ly/2vLxjJS
- Huber, G. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación* (Número Especial) 59 – 81. Recuperado de: bit.ly/2SgnAtD
- Karsenti, T. y Lira, M. (2011). ¿Están listos los futuros profesores para integrar las TIC en el contexto escolar? El caso de los profesores en Quebec, Canadá. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (1), 56-70. Recuperado de: bit.ly/36W0wWo
- Koçoglu, Z. (2009). Exploring the technological pedagogical content knowledge of pre-service teacher in language education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 1, 2734-2737. Recuperado de: bit.ly/2SjYDxb
- Koehler, M. & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? Contemporary Issues. *Technology and teacher Education* 9(1), 60-70. Recuperado de: bit.ly/39aBVhM
- Labrador, M. y Andreu, M. (Coord.). (2008). *Metodologías activas*. España: Universidad Politécnica de Valencia. Recuperado de: bit.ly/2vJ9qcG

- Lawless, K. A., & Pellegrino, J. W. (2007). Professional development in integrating technology into teaching and learning: Knowns, unknowns, and ways to pursue better questions and answers. *Review of educational research*, 77(4), 575-614. <https://doi.org/10.3102/0034654307309921>
- Lin, T., Tsai, C., Chai, C. & Lee, M. (2012). Identifying Science Teacher's Perceptions of Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK). *Journal of Science Education and Technology*, 22 (3), 325-336. Recuperado de: bit.ly/380CbA3
- López, C. (2007). Uso de las TIC en la educación superior de México. Un estudio de caso. *Apertura*, 7(7) 63-81. Recuperado de: bit.ly/3beK4Uj
- López, C. (2013). Impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el docente universitario. El caso de la Universidad de Guadalajara. *Perspectiva Educacional* 52 (2), 4 – 34. [doi:10.4151/07189729-Vol.52-Iss.2-Art.180](https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.52-Iss.2-Art.180)
- López, C. y Espinoza, A. (2013). La formación de profesores universitarios en la aplicación de las TIC. *Sinéctica*, (41), 2-18. Recuperado de: bit.ly/38ad4Lj
- Martín, A., Picos, A., y Egido, L. T. (2010). La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro. *Revista de educación*, 352, 215-231. Recuperado de: bit.ly/2tt5dcn
- Matías, G. (2005). La Estrategia de Lisboa sobre la sociedad del conocimiento. Información Comercial española. ICE: *Revista de economía*, 820, 169-194. Recuperado de: bit.ly/3961Rv8.
- McKeeney, S., Boschman, F., Pieters, J. y Voogt, J. (2016). Collaborative design of technology-enhanced learning: What can we learn from teacher talk? *Teach Trends* 60 (4), 385 – 391.
- Michel, N., Cater III, J. y Varela, O. (2009). Active versus passive teaching styles: An empirical study of student learning outcomes. *Human resource development quarterly*, 20 (4), 397-418. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20025>
- Mishra, Lokanath, Gupta Tushar & Shree, Abha Shree (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic, *International Journal of Educational 1*. <https://doi.org/10.1016/ij.edro.2020.100012>
- OCDE (2005). La Definición y Selección de Competencias Clave. Resumen ejecutivo. Recuperado de bit.ly/2GXdatl
- OCDE (2010). Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE. Recuperado de: bit.ly/37XnGgs
- Padilla, S. y López, C. (2013). Competencias pedagógicas y función docente en las comunidades virtuales de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX (Número especial, 1), 103 – 119. Recuperado de: bit.ly/3962l4q
- Padilla, S. (2018). Usos y actitudes de los formadores de docentes ante las TIC. Entre lo recomendable y la realidad de las aulas. *Revista Apertura* 10 (1), 132 – 148. Recuperado de: bit.ly/2v4flsy
- Pamuk, S. (2012). Understanding Preservice Teachers' technology. Use through TPACK Framework. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28, 425-439. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00447.x>
- Peñalosa, E. (2013). *Estrategias docentes con tecnologías: Guía práctica*. Pearson.

- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Puga, L. y Jaramillo, L. (2015). Metodología activa en la construcción del conocimiento matemático *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 19, 291-314. Recuperado de: bit.ly/3b7JgRn
- Ramírez, A. y Casillas, M. (2017). *Saberes digitales de los docentes de educación básica. Una propuesta para la discusión desde Veracruz*. Secretaría de Educación de Veracruz.
- Rodríguez, A. y Arias, A. (2018). Uso de metodologías activas: un estudio comparativo entre profesores y maestros, en López-Meneses, E.; Cobos-Sanchiz, D.; Martín-Padilla, A.; Molina-García, L. y A. Jaén-Martínez, A. (Coord.). *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora*. Octaedro. Recuperado de: bit.ly/2ujMkcq
- Romiszowski, A. (1997). Web-Based distance learning and teaching: Revolutionary invention or reaction to necessity? En Khan, B. (Ed.) *Web Based Instruction* (pp. 24-40). Englewood Cliffs, CA: Educational Technology Publications.
- Rubin, L. y Hebert, C. (1998). Model for active learning: Collaborative peer teaching. *College Teaching*, 46(1), 26-30. <https://doi.org/10.1080/87567559809596229>
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 1 (1), Pp. 1-16. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v1i1.228>
- Schoepp, K. (2005). Barriers to technology integration in a technology-rich environment. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 2 (1), 1-24. Recuperado de: bit.ly/2GU3BLR
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Education Review*, 57 (1), 1-22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Silva, J. y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa* 17 (73), 117-131. Recuperado de: bit.ly/2GVkGfK
- Suárez, J.M. Almerich, G. Gargallo, B. y Aliaga, F (2010). Las competencias del profesorado en TIC y su relación con el uso de los recursos tecnológicos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18 (10). Recuperado de: bit.ly/2v84ttz
- Tondeur, J., Van Braak, J., Ertmer, P. y Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: a systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research and Development*, 65 (3). doi 10.1007/s11423-016-9481-2
- Tondeur, J., Scherer, R. Baran, E., Siddiq, F., Valtonen, T. y Sointu, E. (2019). Teacher educators as gatekeepers: Preparing the next generation of teacher of technology integration in education. *British Journal of Educational Technology*, 50, (3). <https://doi.org/10.1111/bjet.12748>
- UNESCO (2005). *Hacia las Sociedades del Conocimiento*. UNESCO.
- UNESCO (2015). *Leveraging Information and Communication Technologies to Achieve the Post-2015 Education Goal*. Recuperado de: bit.ly/37V19AG
- UNESCO (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. Recuperado de: bit.ly/2UsnLEO.

- Voogt, J. y McKenney, S. (2017). TPACK in teacher education: Are we preparing teachers to use technology for early literacy? *Technology, pedagogy and education* 26 (1), 69 – 83.
- Zhao, Y., Pugh, K., Sheldon, S., y Byers, J. L. (2002). Conditions for classroom technology innovations. *Teachers College Record*, 104(3), 482-515. Recuperado de: bit.ly/37YYSEt*educación*, 352, 215-231. Recuperado de: bit.ly/2tt5dcn

El teléfono celular como herramienta educativa en las clases de Matemática, durante la pandemia

The cell phone as a learning tool in Mathematics class during the pandemic

Maria Eugenia Pedrosa¹

Carolina Vivera²

Maria Susana Vecino³

Guillermo Valdez⁴

Resumen

La pandemia mundial generada por el COVID-19 ha obligado a una reconfiguración de la educación en todos sus niveles. Este cambio intempestivo de la presencialidad a la virtualidad se realizó desde la necesidad de adaptarse al nuevo escenario, desafiando a docentes y estudiantes, a actuar rápidamente. Esto llevó a repensar los métodos, estrategias y recursos que regularmente se utilizan en el aula y adaptarlos con gran velocidad a las nuevas aulas virtuales. En este artículo se relata una experiencia realizada durante el segundo cuatrimestre del 2020, en pandemia, para el dictado del tema “Funciones Polinómicas y sus graficas” de la asignatura Matemática en alumnos y alumnas de un 5^o año de la Escuela Secundaria. Se detalla el material didáctico elaborado, los encuentros sincrónicos, la rúbrica de evaluación, los resultados de la evaluación y la herramienta utilizada: el Photomath, aplicación que se encarga de escanear y capturar mediante reconocimiento de caracteres, fórmulas, ecuaciones, etc. y mostrar la resolución en pantalla.

Palabras clave: COVID-19; Modalidad virtual; Matemática: Tics

Abstract

The global pandemic generated by COVID-19 has forced a reconfiguration of education at all its levels. This untimely change from in-person to virtual classes was made due to the need to adapt to the new scenario, challenging teachers and students to act quickly. This led to rethinking methods, strategies and resources which are

regularly used in the classroom and adapting them with great speed to the new virtual classrooms. This paper describes an experience carried out during the second term of 2020, in the pandemic, in order to teach the topic “Polynomial Functions and Their Graphs”, corresponding to the subject Mathematics, to fifth year high school students. It explains in detail the teaching material prepared, the synchronous meetings, the assessment rubric, the results of the assessment and the tool used: Photomath, an application which scans and captures through recognition of characters, formulas, equations, etc., and displays the solution onscreen.

Key words: COVID-19; Virtual modality; Mathematics; ICTs

Fecha de Recepción: 24/02/2022
Primera Evaluación: 26/05/2022
Segunda Evaluación: 13/06/2022
Fecha de Aceptación: 21/06/2022

Introducción

El año 2020 y 2021 quedarán marcado en nuestra sociedad por la pandemia mundial provocada por el COVID-19. Como respuesta a esta crisis, las autoridades gubernamentales de nuestro país tomaron una serie de medidas de aislamiento a partir del 20 de marzo para evitar la propagación de la enfermedad. Una de ellas consistió en la suspensión de las actividades presenciales en todas las instituciones educativas.

La suspensión de las clases ha obligado a todo el sistema educativo a migrar de la educación presencial a la educación virtual en todos los niveles; permitiendo dar paso a una reflexión continua sobre los modos de afrontar la docencia y sobre todo el aprendizaje.

La puesta en práctica de la modalidad a distancia y online para dar continuidad al proceso educativo ha implicado una situación nueva e inesperada, en la que el profesorado ha tenido que recorrer y potenciar el uso de las herramientas TIC para dar una respuesta eficiente a las necesidades educativas del alumnado (Teruel y Teruel, 2020).

Eso implicó solicitarles principalmente a los docentes, adaptaciones en los métodos de enseñanza que comúnmente se han realizado de manera presencial.

Además, llevó a repensar los modelos, métodos, estrategias y recursos que regularmente se utilizan en la presencialidad y tomar decisiones en cuanto a si son vigentes y pertinentes para atender las necesidades de formación del alumnado en la situación planteada.

Sin embargo, a pesar de los desafíos que supuso la contingencia sanitaria en el ámbito de la educación, las instituciones buscaron ofrecer una educación de calidad (en la medida de lo posible), donde se favorezca el aprendizaje de manera efectiva (Moreno, 2020).

Esto supone un desafío para dichas instituciones además de un reto para los profesores, pues se hace necesario un cambio en las metodologías de enseñanza y aprendizaje; se vuelve urgente el tema de innovación pedagógica, pues se requiere, en poco tiempo, adaptar las metodologías utilizadas hasta el momento, para migrar al ambiente virtual.

Los entornos virtuales de aprendizaje se han transformado en el escenario sobre el cual, los docentes desarrollan estrategias didácticas para abordar su disciplina. Es en estos escenarios, donde el componente más importante resulta ser el Aula Virtual, ya que engloba específicamente el material para los alumnos.

Así, sin poder escapar a este contexto, la Matemática desde la virtualidad, conlleva la elaboración de materiales didácticos fundados en la multiplicidad de herramientas que cada entorno virtual ofrece, con el claro propósito de adaptarse

a los diferentes grupos de estudiantes y colaborar en el proceso de enseñanza/aprendizaje, atendiendo a las características propias de éstos, ahora de naturaleza virtual, así como también, el papel que tienen los recursos y los participantes: docentes y estudiantes.

Las nuevas tecnologías, en este caso los celulares inteligentes, resultan una herramienta adecuada para trabajar sobre uno o varios temas de forma simultánea y favorecer el aprendizaje autónomo, dinámico y colaborativo.

Aplicaciones como el Photomath permiten desarrollar la autonomía e iniciativa personal además del trabajo en equipo y colaborativo, competencias que en ocasiones son difíciles de trabajar en la clase, ya que los estudiantes pueden no solo comprobar si la solución obtenida es correcta o no, sino comprender los procedimientos utilizados para llegar a ella y assimilarlos.

Marco Teórico

Sobre el inesperado tránsito de las clases en el ámbito escolar a las clases online, en las distintas instituciones educativas: jardines de infantes, escuelas primarias, secundarias, universidades e instituciones de educación superior, González Gaudiano (2020) ha señalado “la brusca transición presupone efectos inmediatos en la calidad y la regularidad en el uso del tiempo, al tener que procederse con intervenciones para las que ni el sistema, ni las familias de los estudiantes, están preparados” (p. 55).

Ante esta brusca transición, el profesorado ha generado diversas opciones que articulan una convergencia de medios para enfrentar la docencia en los tiempos de esta pandemia.

Durante este período fue necesario cambiar poco a poco a otras formas de enseñar y aprender matemáticas que promuevan el desarrollo de competencias y del pensamiento matemático, enmarcado en métodos donde el estudiante tenga un rol más activo.

Por lo anterior, es importante comprender que la educación debe moverse hacia metodologías que puedan darle respuesta a un tipo de estudiante más activo, propositivo e independiente; es allí donde el profesor debe buscar una transformación y evolución hacia metodologías en las que el estudiante sea protagonista, constructor, participante activo de su proceso de aprendizaje de forma organizada, guiada y orientada por el profesor quien puede asumir ahora un rol supremamente importante tanto de ayuda como de colaboración con los estudiantes en esa construcción del conocimiento, lo que podrá favorecer el aprendizaje activo y colaborativo. (Moreno Correa, 2020)

De acuerdo con este concepto y con la imperante necesidad de transformar el

proceso de enseñanza-aprendizaje, en este caso, en matemática por las modalidades que se exigen actualmente con un enfoque constructivista, es que un aprendizaje de tipo experiencial puede representar una alternativa.

El aprendizaje experiencial permite aprender a través de la experimentación y reflexión y no en la acumulación de conocimientos (Marcillo et al, 2019); no se limita a la exposición, como en la clase magistral, sino que a través de dinámicas, simulaciones o ejercicios busca que el estudiante asimile los conocimientos y los ponga en práctica para el desarrollo de competencias (Gutiérrez, Romero y Solórzano, 2011).

Una de las variantes más exitosas es el Aprendizaje Móvil o m-learning, que se interpreta como una oportunidad más para seguir aprendiendo con dispositivos móviles, generalmente en un marco de referencia educativo diferente al de un salón de clase y un profesor (Ramírez, 2009).

La motivación para aprender juega un rol fundamental en cualquier campo de estudio; y el uso de los dispositivos móviles, bien concebido es una contribución importante a la motivación por el aprendizaje en los nuevos tiempos. El diseño de entornos educativos virtuales hace que el proceso enseñanza-aprendizaje se centre en el alumno, que es el protagonista de su formación por lo que es necesario contribuir al desarrollo de un pensamiento crítico e innovador y que sepa trabajar en un ambiente de colaboración.

El utilizar las TICs para mejorar el aprendizaje implica diseñar actividades idóneas como la realización de proyectos o trabajos de colaboración (Fiad y Galarza, 2015). Las TICs contribuyen a facilitar el trabajo del estudiante en un doble sentido: por un lado, fomentando su trabajo individual, y por otro, estimulando la interacción con sus compañeros de grupo de trabajo, (Andrade et al., 2010).

Objetivo

Utilizar una aplicación matemática del celular para abordar por parte del estudiantado un nuevo contenido de matemática de manera autónoma, propiciando el trabajo colaborativo entre pares.

La experiencia

La experiencia consistió en el diseño, puesta en común y evaluación de una propuesta didáctica para promover el trabajo autónomo y colaborativo de un grupo de estudiantes. La actividad estuvo guiada por una docente de matemática a través del aula virtual, empleando la aplicación Photomath disponible para celulares en forma gratuita, para el estudio de las gráficas de funciones polinómicas.

Toda la experiencia fue realizada durante tres encuentros virtuales, (utilizando una aplicación para videollamadas) en el segundo cuatrimestre de 2020, en la plataforma educativa institucional.

Participantes

La actividad se realizó con un grupo de 58 estudiantes de 5° año de la Educación Secundaria Superior con Orientaciones en Economía y Gestión y Ciencias Naturales en un establecimiento educativo de gestión privada de la ciudad de Mar del Plata. Este curso tenía como responsable a una profesora en matemática egresada de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

La aplicación: el Photomath

El Photomath es una aplicación móvil gratuita que proporciona una calculadora con cámara, reconocimiento de texto escrito a mano o impreso, instrucciones paso a paso, una calculadora inteligente y gráficos que van acorde al problema que se está resolviendo.

Algunas de las ventajas de Photomath con respecto a otras aplicaciones similares es que nos permitirá ver un completo desglose de todos los pasos que se han seguido para llegar a la solución de una operación matemática.

El hecho de disponer de un recurso que les muestre no solo la solución, sino los pasos seguidos para llegar a ella pueden permitirles mejorar su rendimiento, aspecto que también afectaría a su actitud hacia las matemáticas, pudiendo influir positivamente en la concepción que tienen de la asignatura y adquirir unas habilidades de autonomía e iniciativa muy útiles para el estudio de ésta y otras materias de tipo científico-tecnológico.

De esta manera se facilita el aprendizaje y se reduce la dependencia del profesor permitiendo al alumno ser más autónomo. Por otro lado, la capacidad de conocer dónde se equivoca puede suponer una mejora en la autoestima de los estudiantes, una mejora en su rendimiento y percepción de la materia.

Sin embargo, como aspectos negativos, hay que decir que esta aplicación suele dar fallos en algunas operaciones matemáticas más complejas o que hayan sido escritas de una manera que no las pueda detectar.

Situación de la docente y el estudiantado.

Con la intención de dar continuidad pedagógica en el marco de las medidas de aislamiento social, el aula virtual se constituyó en el entorno adecuado.

En un primer momento la vinculación con los estudiantes se realizó a través de

una plataforma donde se interactuaba a través de una mensajería interna en la que el estudiantado subía distintas actividades propuestas por la docente. Las actividades propuestas en esa primera etapa eran asincrónicas.

A mediados del año 2020 la escuela incorpora software de videoconferencias al campus institucional logrando así las clases sincrónicas. Cabe aclarar que la mayoría de las y los estudiantes no tenían inconvenientes de conectividad y disponían de algún recurso tecnológico (computadora, Tablet o celular). De esta manera se afianzó la vinculación entre docentes y alumnos.

Previo a la pandemia, al desarrollar el contenido “las funciones polinómicas y sus graficas”, la docente presentaba el procedimiento de cierta manera tradicional en donde el alumno ejercía como receptor de la clase, es decir, la docente desarrollaba distintos pasos para poder esbozar la gráfica de una función polinómica.

Al tener que repensar las distintas estrategias para abordar un nuevo contenido propiciando en los alumnos un trabajo autónomo y colaborativo entre pares, la docente preparó una actividad para trabajar con una aplicación como el Photomath, gratuita y disponible para todos los teléfonos celulares.

Conocimientos previos de las y los alumnos

El estudiantado ya había trabajado en el aula virtual los siguientes temas: análisis de funciones a partir de su gráfico, características de un polinomio, operaciones con polinomios, raíces y factorización de polinomios.

Desarrollo de la experiencia

Para llevar a cabo la experiencia, la docente diseñó una actividad (ver APENDICE I) con la que el estudiantado debía trabajar, la cual estuvo disponible en el aula virtual del colegio.

La propuesta consistió en realizar la actividad de a pares o en ternas (por su afinidad) para propiciar el trabajo colaborativo, siempre y cuando pudieran comunicarse a través de videoconferencias. La experiencia tuvo lugar durante tres encuentros sincrónicos:

Primer encuentro

En el primer encuentro sincrónico, la docente presentó la actividad, dio las pautas de trabajo y explicó el funcionamiento de la aplicación Photomath.

En esta primera etapa el alumnado debía usar el Photomath para estudiar distintas funciones polinómicas y completar en una tabla la información solicitada para cada una de ellas (dominio, ordenada al origen, raíces, intervalos de positividad y de

negatividad y esbozo de la gráfica).

En esta clase, el estudiantado podía probar con su celular y hacer preguntas sobre el funcionamiento de la aplicación.

En el transcurso de la misma surgieron algunos inconvenientes en el uso de la aplicación que fueron subsanados por la docente, como, por ejemplo, no detectar la expresión como una función cuando la expresión funcional estaba escrita como “ ”.

En la siguiente imagen (Figura 1) se observa la decisión tomada por un grupo de estudiantes de cambiar el nombre de la función.

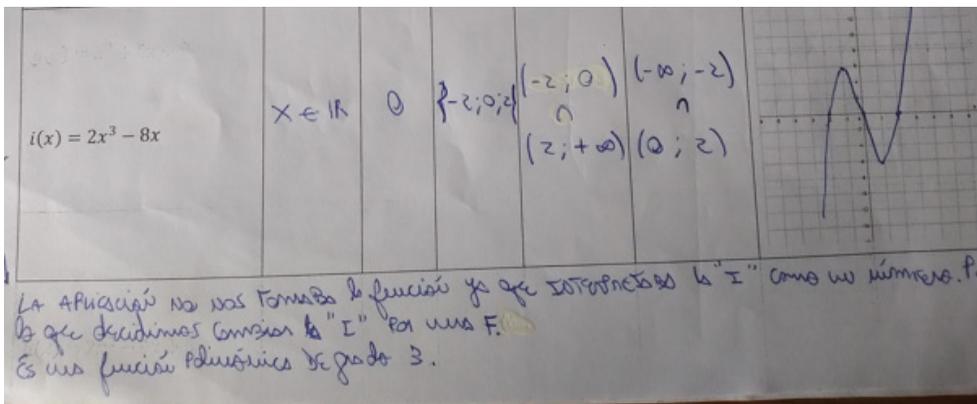


Figura 1. Decisión tomada por una dupla de estudiantes al no responder correctamente la aplicación.

Como tarea grupal, en este encuentro se acordó continuar con el análisis de las funciones propuestas y dar respuesta una serie de preguntas del tema. (Ver Anexo1) Ante cualquier duda que tuvieran en su grupo, los estudiantes podían preguntar en el foro correspondiente a la actividad, armado especialmente en el aula virtual.

Segundo encuentro

En la segunda clase sincrónica la actividad estuvo guiada por la docente a través de distintas preguntas en cuanto al alcance de la aplicación y a la relación entre la multiplicidad de las raíces y el comportamiento de la gráfica, como así también, en cuanto a la representación de la función entre dos raíces sucesivas.

A continuación, se detallan algunas conclusiones del estudiantado:

- “La aplicación indica las raíces, pero no su multiplicidad”;
- “No factoriza la expresión funcional”;
- “es posible factorizarla si sacamos el $f(x)$ ”.

Luego se debate si hay una relación entre la multiplicidad de las raíces y el comportamiento de la gráfica, que dio lugar a distintas intervenciones como

- *“si la raíz de la función es simple, entonces la gráfica de la función corta al eje x ”;*
- *“si la raíz de la función es de multiplicidad par, entonces la gráfica de la función toca el eje x y cambia de crecimiento”.*

Asimismo, se propuso observar el comportamiento de la gráfica entre dos raíces sucesivas. Debido a que la pregunta fue ambigua surgieron distintas respuestas como, por ejemplo:

- *“entre dos raíces sucesivas la gráfica cambia de crecimiento”;*
- *“entre dos raíces, los conjuntos de negatividad o de positividad se mantienen”;*
- *“se observa que entre dos raíces sucesivas las imágenes mantienen el mismo signo”.*

Así, en una puesta en común y con la ayuda de la docente, los estudiantes concluyen que existe una relación entre la multiplicidad de las raíces y el comportamiento de la gráfica, como así también que sucede con las imágenes entre dos raíces sucesivas.

Como cierre de la clase se propone que cada grupo sugiera un “análisis previo” para realizar el esbozo de una función polinómica empleando todos los conceptos discutidos y acordados anteriormente.

Tercer encuentro

Previo a este encuentro, los estudiantes participaron activamente en el foro de consultas ya que si bien la mayoría entendió que se debía factorizar previamente el polinomio e indicar las raíces y su multiplicidad (para poder ver si la gráfica “rebota” o “atraviesa” al eje x), surgieron dudas en cómo realizar la gráfica entre dos raíces sucesivas.

Cada grupo adjuntó un archivo con fotos de toda la actividad propuesta.

En la puesta en común son los alumnos los que proponen cual podría ser un procedimiento para esbozar la gráfica de la función polinómica dada, siendo la docente mediadora en el proceso de aprendizaje.

A continuación, podemos observar el análisis presentado por dos grupos:

GRUPO 1

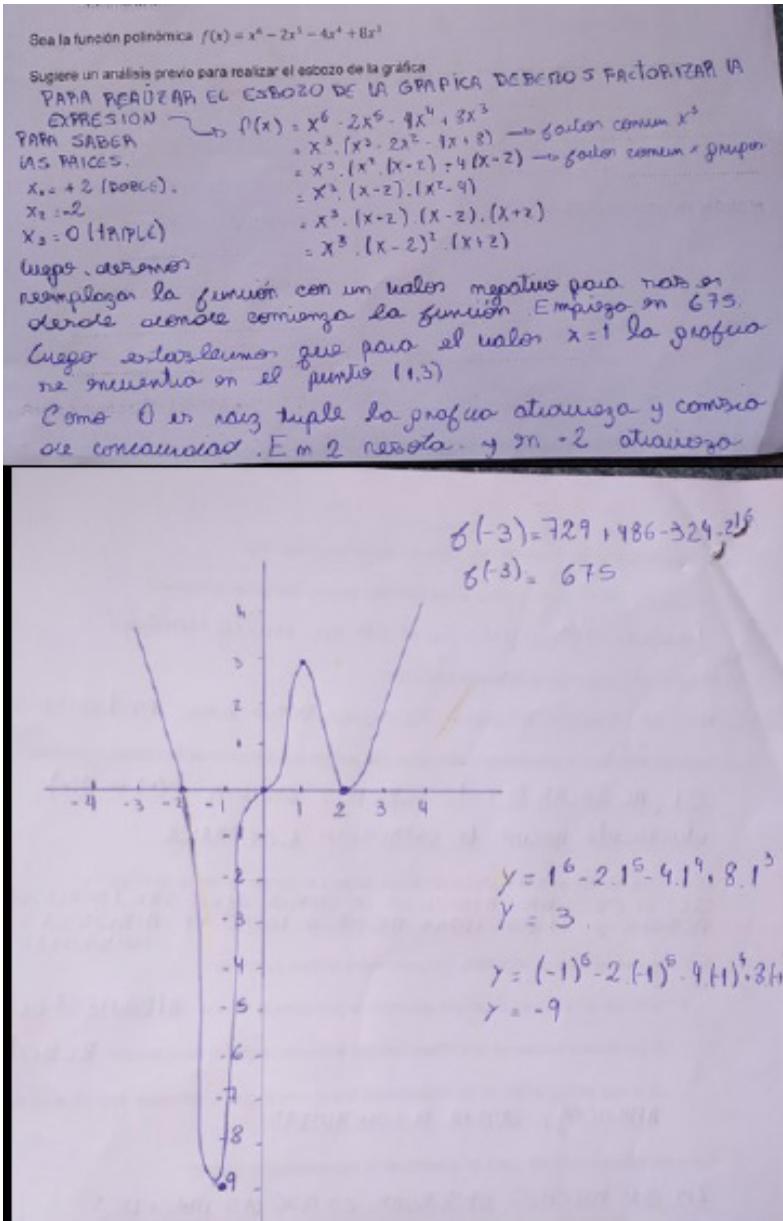


Figura 2. Análisis presentado por un grupo de estudiantes

Si bien la decisión de buscar la imagen de (-3) es correcta porque no podían visualizarla a partir de la gráfica realizada, fue necesario reflexionar con el grupo, en cuanto a:

- La gráfica no empieza en el punto (-3; 675)
- Tengamos en cuenta: ¿Cuál es el dominio de la función?
- No se reemplaza la función por un valor negativo, sino que se busca la imagen, por ejemplo, para $x = -3$

GRUPO 2

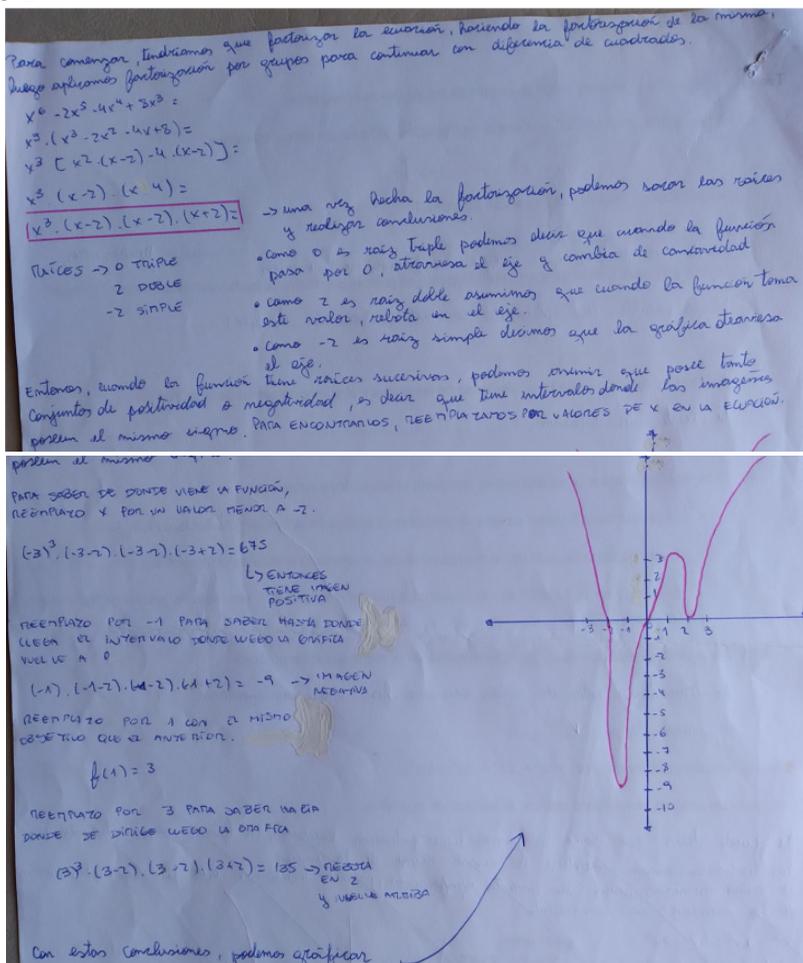


Figura 3. Análisis presentado por otro grupo de estudiantes

Evaluación

La evaluación se llevó a cabo considerando la participación en las clases sincrónicas, las intervenciones en los foros de consulta y en la presentación de la actividad mediante un archivo adjunto.

En base a ello, la docente armó una rúbrica (adjunta en APENDICE II) para realizar la evaluación de la actividad.

Los resultados de la evaluación, en base a la rúbrica, son los siguientes:



Figura 4. Resultados de la evaluación

En proceso: 42%

- El 22 % de los estudiantes no participó de los encuentros virtuales ni presentó la actividad.

- El 20 % participó parcialmente de las clases, la actividad la presentó en forma incompleta, ya que no propone una estrategia para esbozar la gráfica de una función polinómica.

Satisfactorio: 23%

Muy satisfactorio: 35%

Consideraciones finales

La pandemia del COVID-19 ha hecho que toda la educación se replantee en tan poco tiempo, grandes cambios en las formas de llevar a cabo la enseñanza, en donde el reto no sólo es la forma de enseñar (o la elección de un método o estrategia), sino que también intervienen diversas características como lo cognitivo, emocional, personal, actitudinal, entre muchos otros que repercuten en el proceso de aprendizaje.

Ante esta situación extraordinaria fue necesario que el profesorado busque las mejores alternativas para desempeñar la docencia en matemáticas que atiendan de manera transversal las necesidades de los estudiantes y la realidad del entorno.

La experiencia de usar una aplicación del teléfono celular en la asignatura fue muy enriquecedora tanto para la docente como para las y los estudiantes que se mostraron muy entusiasmados y participativos.

Un aspecto clave de la experiencia fue la interacción, entre la docente y los estudiantes y entre los propios estudiantes, debido a que trabajaron en forma grupal favoreciendo el debate y la interacción; además permitió asegurar un gran avance durante las clases sincrónicas utilizando videoconferencias y las actividades asincrónicas otorgando flexibilidad para poder trabajar a su propio ritmo y según su disponibilidad horaria.

El desarrollo de esta experiencia, nos propone generar instancias de reflexión y análisis crítico con los docentes del área sobre qué aspectos de la experiencia en la virtualidad podrán ser incorporados en la nueva normalidad.

En el año 2021, con la nueva cohorte de estudiantes de 5to año del mismo colegio secundario pero esta vez en con una presencialidad más amplia, la docente a cargo de la experiencia detallada se nutrió del material didáctico generado en pandemia y lo adaptó al nuevo contexto reutilizándolo.

Como primera conclusión confirmamos que, en el contexto de esta presencialidad más amplia, el trabajo con esta aplicación nuevamente resultó muy positivo y propició el trabajo autónomo por parte de los alumnos.

Finalmente, como consecuencia de la crisis entendemos que se generó una oportunidad edificante de mejorar la relación de docentes y estudiantes con los medios tecnológicos virtuales. Resulta necesario para un mejor aprovechamiento de esta oportunidad, proyectar transformaciones en la gestión educativa que permitan seguir trabajando en los estudiantes y docentes las competencias que tributan al trabajo en entornos virtuales generados por las TIC'S y en las que gestionan el aprendizaje de manera autónoma.

Notas

¹Profesora en Matemática. Jefe de Trabajos Prácticos, Dedicación Parcial. Departamento Matemática de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Integrante Grupo de Investigación: "Las prácticas docentes en profesores de matemática formados y en formación".

²Profesora en Matemática e Informática Educativa (UNMDP). Jefa de Trabajos Prácticos con dedicación parcial del Departamento de Educación Científica de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Integrante del grupo de investigación "La construcción del conocimiento profesional durante la formación docente. Un

análisis centrado en el conocimiento didáctico del contenido”.

³ Profesora en Matemática (UNMDP). Magister en Informática Educativa (UNED). Jefe de Trabajos Prácticos con dedicación parcial del Departamento de Matemática de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UNMDP. Codirectora del grupo de investigación “Las prácticas docentes en profesores de matemática formados y en formación”. Universidad Nacional de Mar del Plata.

⁴Esp. Guillermo Ricardo VALDEZ: Profesor en Matemática, egresado de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Esp. en Investigación Educativa (UNT). Docente con dedicación parcial en el área: “Enseñanza de la Matemática”, en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UNMDP) e integrante del grupo de investigación “Las prácticas docentes en profesores de matemática formados y en formación” (UNMDP).

Referencias Bibliográficas

Andrade, M.L., Covelo, E.F. y Vega, F.A. (2010). *Ventajas del uso de las TIC en la enseñanza/aprendizaje de la materia Contaminación de Suelos*, Revista de Ciencias Agrarias [online]. 33 (1), 257-266.

Fiad, S.B., & Galarza, O. D. (2015). *El Laboratorio Virtual como Estrategia para el Proceso de Enseñanza Aprendizaje del Concepto de Mol*, Formación Universitaria, doi: 10.4067/S0718-50062015000400002, (en línea), 8(4), 3-14

Gonzalez Gaudiano, E. (2020). *La educación frente a la emergencia sanitaria y del cambio climático. Semejanzas de familia en La educación entre la COVID-19 y el emerger de la nueva normalidad*, Perfiles Educativos, 42(170), suplemento 2020, pp. 54-62. http://www.perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/60181

Gutiérrez-Fernández, M., Romero-Cuadrado, M., & Solorzano-García, M. (2011). *El aprendizaje experiencial como metodología docente: aplicación del método Macbeth*. Argos, 28(54), 127-158.

Marcillo-Cantos, M., Veloz-Choez, E., Solís-Sierra, M. & Haro-Pacha, A. (2019). *Aprendizaje experiencia, y su aplicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Guayaquil: Compás.

Moreno-Correa, S. (2020). *La innovación educativa en los tiempos del coronavirus*. Saletum scientia spiritus, 6(1), 14-26.

Ramirez, S. (2009). *Recursos tecnológicos para el aprendizaje móvil (M Learning) y su relación con los ambientes de educación a distancia: implementaciones e investigaciones*. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 12(2), 57-81. Recuperado de http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol12N2/re_cursostecnologicos.pdf

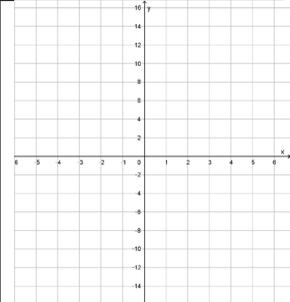
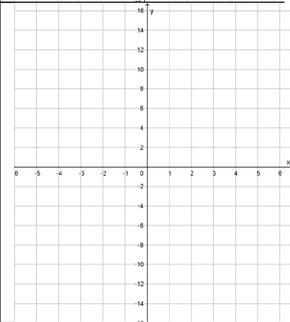
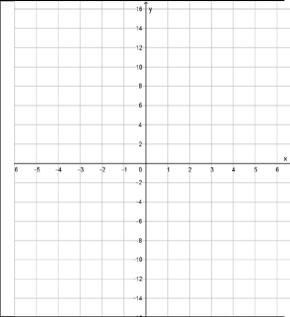
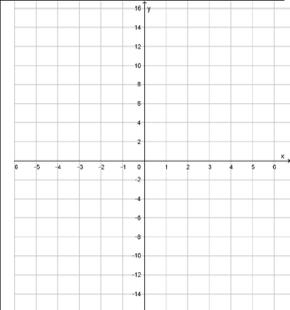
Teruel, E. y Teruel, R. (2020). *La escuela durante el confinamiento*. Revista Supervisión 21, 56. Recuperado de <https://usie.es/supervision21/wp-content/uploads/sites/2/2020/05/SP21-56-Escuela-durante-el-confinamiento-Teruel-Naval-R-y-T.pdf>

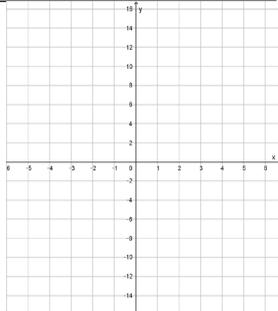
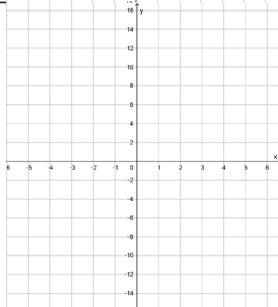
APENDICE 1

Las funciones polinómicas y sus gráficas

Grafica las siguientes funciones empleando la aplicación “Photomath” disponible para celulares. Luego, observa las gráficas y el análisis que realiza la aplicación para cada una de ellas y completa:

Expresión Funcional	Domio	Ord. al origen	Raíces	Intervalos de positividad	Intervalos de negatividad	Esbozo de la gráfica
$f(x) = -x^2 - 2x + 3$						
$g(x) = x^2 + 6x + 9$						
$h(x) = 2x^2 - 4x + 5$						

$i(x) = 2x^3 - 8x$						
$j(x) = -x^3 + 2x^2 - x$						
$k(x) = x^3 - 5x^2 + 2x + 8$						
$l(x) = 3x^3 + 9x^2 + 9x + 3$						

$m(x) = x^4 - 2x^2 + 1$						
$n(x) = 2x^4 + 4x^3$						

Teniendo en cuenta el análisis anterior, responde las siguientes preguntas:

a) La aplicación “Photomath”, ¿indica la multiplicidad de las raíces de las funciones?

.....

b) La aplicación, ¿factoriza la expresión funcional?

.....

c) Después de examinar el asistente matemático, ¿es posible que factorice las funciones anteriores? ¿Cómo?

.....

d) ¿Existe una relación entre la multiplicidad de las raíces y el comportamiento de la gráfica?

.....

.....

e) Si la respuesta anterior es afirmativa, completa sobre la línea punteada:

- Si la raíz de la función es simple, entonces la gráfica de la función

.....

- Si la raíz de la función es de multiplicidad par, entonces la gráfica de la función

.....

- Si la raíz de la función es de multiplicidad impar mayor que 1, entonces la gráfica de la función

.....

f) Entre dos raíces sucesivas, ¿qué se observa en la representación gráfica?

.....

.....

.....

TAREA: Sea la función polinómica $f(x)=x^6-2x^5-4x^4+8x^3$, sugiere un análisis previo para realizar el esbozo de la gráfica.

APÉNDICE 2 RÚBRICA DE EVALUACIÓN

NIVEL CRITERIO	EN PROCESO	SATISFACTORIO	MUY SATISFACTORIO
Trabajo grupal con interacción colaborativa	Interactúa grupalmente, aunque todavía presenta algunas dificultades para reconocer las distintas opiniones de sus pares.	Interactúa positivamente en el grupo. Reconoce las necesidades y diferencias de sus miembros.	Interactúa positivamente en el grupo y reconoce las necesidades y diferencias de sus miembros. Se distingue cuando realiza sus aportes.

<p>Estrategias de búsqueda y selección de la información</p>	<p>Busca y selecciona información adecuada con ayuda.</p>	<p>Busca información pertinente y la selecciona.</p>	<p>Busca la información necesaria. Selecciona y jerarquiza información válida.</p>
<p>Aportes de conocimiento</p>	<p>Necesita de la intervención para contribuir con información. Siempre o casi siempre permanece a la espera del trabajo que realizan otros compañeros.</p>	<p>Contribuye con información y pone en juego sus habilidades de forma espontánea. Realiza el trabajo asignado.</p>	<p>Contribuye activamente con información y pone en juego sus habilidades. Ayuda al grupo a identificar los cambios necesarios. Siempre realiza el trabajo en forma espontánea.</p>
<p>Análisis del problema en forma grupal</p>	<p>Necesita ayuda para analizar alguna parte del problema y trabajarlo en grupo.</p>	<p>Participa en forma activa en el análisis y búsqueda de soluciones junto a su grupo.</p>	<p>Se destaca en sus intervenciones dentro del trabajo grupal buscando siempre soluciones y analizando las problemáticas presentadas.</p>

Retratos de y desde la escuela
Una reflexión teórico-metodológica a partir de los aportes del Nuevo materialismo¹
Portraits of and from school
A theoretical-methodological reflection based on the contributions of New Materialism

Marco Bonilla Muñoz²
Julieta Armella³
Flor Etcheto⁴
Silvia Grinberg⁵

Resumen

Este artículo presenta una reflexión teórico-metodológica asociada a un trabajo de investigación desarrollado bajo la modalidad de taller de (co)producción artística en una escuela secundaria pública emplazada en un contexto de pobreza urbana del conurbano bonaerense. Taller desarrollado durante el 2019 y cuya temática central fue el relato de la escuela por parte de los estudiantes a través de retratos fotográficos. Aquí, nos proponemos discutir la experiencia que suscitó el taller a través de los aportes del denominado Nuevo materialismo, procurando explorar los alcances y las posibilidades de estas nuevas metodologías, tanto en lo que refiere a esa experiencia de taller en particular como a la investigación educativa en general.

Palabras clave: Escuela; Pobreza urbana; Prácticas artísticas; Nuevo materialismo; Investigación educativa

Abstract

This article presents a theoretical-methodological reflection associated with a research work developed under the modality of an artistic (co) production workshop in a public secondary school located in a context of urban poverty in the suburbs of Buenos Aires. Workshop developed during 2019 and whose central theme was the inquiry of the students about the school from their photographic portraits of and from the school. It is precisely in consideration of the experience that the workshop aroused and the study of the main contributions of New Materialism that we undertake a reflection

that seeks to explore the scope and possibilities of these new methodologies both with regard to the workshop in particular and to the educational research in general.

Keywords: School; Urban Poverty; Artistic Practices; New Materialism; Educational Investigation

Fecha de Recepción: 19/05/2021
Primera Evaluación: 10/06/2021
Segunda Evaluación: 03/07/2021
Fecha de Aceptación: 15/07/2021

Introducción

En este artículo procuramos pensar las formas que asume el hacer investigación a partir de los aportes teórico-metodológicos del Nuevo materialismo (Alaimo y Hekman, 2008; Barad, 2007; Braidotti, 2013; Barrett y Bolt, 2012; Coole y Frost, 2010; Hekman, 2010) y lo que esta perspectiva habilita en el desarrollo de la investigación en ciencias sociales y humanas y, particularmente, en la investigación educativa. Este campo de investigación se constituye como campo interdisciplinario que se realiza en la intersección de saberes provenientes de la filosofía, la teoría social, la cibernética, la geografía, la teoría de género, la estética, las neurociencias, la psicología, entre otras disciplinas (Solana, 2017). Una propuesta tanto teórica como metodológica de escasa circulación en América Latina.

En este marco proponemos una reflexión en clave metodológica que, a partir de una investigación socio-pedagógica desarrollada en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza y degradación ambiental de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA), recupere algunos de los principales aportes del Nuevo materialismo. La RMBA desde fines del siglo pasado ha crecido de manera exponencial en densidad poblacional de un modo en que mientras algunas zonas se expanden con los rasgos de la vida cosmopolita globalizada, otras, como el área donde desarrollamos la investigación lo hacen en las formas de la urbanización precarizada (Grinberg, 2020). La escuela y el barrio se encuentran ubicados a la vera del Río Reconquista, el segundo más contaminado del país y próximo a las zonas de relleno sanitario del CEAMSE⁶. Allí su población enfrenta problemáticas vinculadas con el acceso a los servicios públicos básicos (agua, electricidad y gas), recolección de residuos, sistema de alcantarillado de aguas servidas y sistema de desagüe de aguas pluviales. También problemas asociados con el trabajo informal y el cirujeo que es una de las fuentes predominantes a través de la cual las familias procuran resolver su subsistencia. A su vez el barrio se encuentra atravesado por cuestiones vinculadas con el consumo de drogas, conflictos entre bandas narco asentadas en él o tiroteos que a veces ocurren a plena luz del día, así como el abuso de poder por parte de la policía y muertes violentas especialmente de jóvenes (Grinberg y Bonilla, 2019).

La escuela desarrolla su actividad en estas condiciones. De alguna manera nada de lo que ocurre en el barrio es ajeno a la escuela, del mismo modo en que nada de lo que ocurre en ella es ajeno al barrio. Su misma construcción es historia vivida para el barrio cuando, en la década del '90 y como parte de la lógica de la autogestión y la participación comunitaria (Grinberg, 2008), se incita a los propios vecinos a formar parte de lo que hasta entonces había sido centralizado por el Estado. Así es como la comunidad barrial se vio estimulada no sólo a identificar sus necesidades educativas sino a ser parte también de su resolución (Grinberg, 2010). En efecto, la

propia fragilidad de las condiciones en las que vive el barrio atraviesa a la escuela, sus espacios y sus tiempos. Sus historias se entrelazan. No hay posibilidad de pensar sino en un *entre*, con múltiples solapamientos como los cruces que involucran a la escuela y al barrio. Lo que sucede en el barrio atraviesa a la escuela - sus conflictos, sus luchas, sus dolores y sus alegrías - se hacen presentes en la vida cotidiana de las instituciones y no siempre se encuentran las formas de tramitar aquello que irrumpe en las aulas y que no deja de volver como pregunta, en este caso de investigación. El trabajo que se discute aquí se inicia en 2008 en otra escuela secundaria de la zona de José L. Suárez, Partido de San Martín, donde un equipo de investigación de una universidad pública del mismo Partido inicia un taller de producción audiovisual⁷ (Grinberg, 2010). Y sus historias también comienzan a enlazarse. La investigación toma la forma de intervención bajo la modalidad de taller de (co)producción y el trabajo con el arte y sus expresiones se vuelve potencia política (Grinberg y Carpentieri, 2012, 2018). Podríamos decir que ese *entre* se volvió una manera de investigar. A la luz de ese trabajo y más específicamente del campo realizado el año inmediatamente anterior al inicio de la pandemia, proponemos un recorrido por algunas de las que constituyen las principales líneas del Nuevo materialismo y sus aportes centrales para la investigación en ciencias sociales y humanas. En un segundo momento nos detendremos en una discusión que busca articular esa reflexión junto otra de carácter metodológico, a través del material de campo.

Nuevo materialismo y la posibilidad del *entre*.

El Nuevo materialismo (Alaimo y Hekman, 2008; Barad, 2007; Barrett y Bolt, 2012; Braidotti, 2013; Coole y Frost, 2010; Hekman, 2010), tal como señala Braidotti (2011), emerge como núcleo de problematización, conceptual, metodológico y posicionamiento político que enfatiza la materialidad concreta y a la vez compleja de los cuerpos inmersos en las relaciones sociales de poder (Braidotti, 2011; Dolphijn y Van der Tuin 2012). Una perspectiva que llama a revisitar el énfasis en la materialidad en la investigación que requiere una comprensión encarnada, afectiva y relacional de tal proceso (Hickey-Moody y Page, 2015). Este marco plantea a la materia como algo indeterminado, que se forma y reforma, abandonando así la idea de la materia como algo inerte y sujeta a fuerzas predecibles. El Nuevo materialismo, en línea con los debates del posthumanismo, involucra una mirada nueva de la vida y de las relaciones entre lo humano y lo no-humano (Braidotti, 2019; Hickey-Moody y Page, 2015) y se constituye en una revitalizada crítica a la orientación antropocéntrica de las teorías sociales del siglo XX (Gamble et al., 2019). Un acercamiento radical (Nicholls, 2018) que aquí nos importa recuperar en sus profundas implicancias en los modos en que pensamos la educación, la práctica y la investigación. Retomando los debates del postestructuralismo, de autores como Foucault, Deleuze y Guattari,

y fundamentalmente en la lectura de la obra de Spinoza, esta perspectiva propone, según Nicholls (2018), una nueva ética radical basada en las capacidades afectivas de todas las cosas -aquello que Bennett (2004) denomina *things-power* (el poder de las cosas), poniendo, asimismo, en tensión cualquier idea binaria que procure explicar las dinámicas sociales⁸. Una mirada que lleva ocuparnos de lo que las cosas y los cuerpos pueden y no a lo que son en tanto esencia.

Adquiere centralidad, la noción de intra-acción, propuesta por Barad (2007), que reconoce que las distintas agencias no preceden ni preexisten, sino que emergen, precisamente, a partir de sus entrelazamientos -intra-acciones-, pero no tienen una existencia como elementos individuales. No hay en este sentido un adentro y un afuera o una jerarquía entre las cosas y lo humano que ordene el mundo o lo explique. Hay más bien afecciones, esto es, formas a través de las cuales materia y cuerpo se afectan y son afectados. Esto adquiere una densidad particular en nuestra investigación; un *entre* que puede resultar de modos variados e impredecibles.

En tal sentido, como sugieren Fox y Alldred (2017), la pregunta no es qué es el método sino qué puede hacer. En esta línea, la investigación asume una forma asociada con la intervención o lo que Hickey-Moody (2020) denomina la práctica como investigación (*practice as research*): la producción artística se vuelve allí elemento dinamizador, oportunidad para producir espacios y tiempos escolares en los que narrar ese *entre*, esa afección (Grinberg, 2010, 2020). Tal como señalamos, la indagación en las escuelas se articuló en torno a talleres de (co)producción que, en vistas a activar formas de narración, allí donde muchas veces las experiencias de vida enmudecen (Grinberg y Dafunchio, 2016). En ese sentido, como plantea Di Paolantonio (2014) el arte puede ser un pasaje *entre* tiempos -pasado, presente y futuro- que habilita nuevas configuraciones y la emergencia de relatos en el espacio escolar.

Esta mirada de la tarea de investigación implica al menos dos movimientos: por un lado, supone una desestabilización del vínculo entre investigador-sujeto de la investigación que a su vez implica un corrimiento en torno de la voz del enunciador -quién es el que habla. Se trata de una indagación que busca la emergencia de relatos y retratos de y sobre la vida que nunca están por fuera del lugar desde el cual se narra, y quizá, justamente por ello asumen formas impredecibles. Así es cómo los estudiantes construyen sus historias o sus formas de ver, sentir y vivir la historia, que implica, como señala Grinberg (2019), poner a las micro-historias en la historia. A su vez supone una apuesta a la introducción de elementos y la producción de obras visuales, audiovisuales y plásticas que permiten “reelaborar los límites de un cuerpo, reconfigurar arreglos individuales de estructura/agencia, aumentar lo que un cuerpo es o no es capaz de comprender, producir y al cual podría conectarse” (Hickey-Moody, 2017, p. 11). Ambas cuestiones asumen la presunción de que no

existe algo externo que oriente o de sentido a los comportamientos, así “la materia simplemente es un hacer” (Gamble et al., 2019, p. 112).

Las prácticas artísticas, en este sentido, encarnan un tipo de enunciación política enmarcada en lo que Bishop (2006) denominó *Giro social* (The social turn). Esto es, la emergencia de un tipo de trabajo artístico asociado con prácticas colaborativas socialmente comprometidas que no ocurren necesariamente en los museos y se alejan de los cánones estéticos del mundo del arte. En esta línea, Laddaga (2006) señala que en el dominio de las artes hay una notable inclinación a la exploración de formas anómalas de producción colaborativa e incluso remite a la proliferación de proyectos que renuncian a la producción de obras de arte para iniciar o intensificar procesos de conversación que involucren a no artistas y donde la producción estética se asocie al despliegue de organizaciones que buscan modificar el estado de cosas en determinados espacios. No se trata de la producción de obras de arte, se trata más bien de una práctica que supone la experiencia y la obra como términos inescindibles (Armella et al., 2019) allí donde la investigación y la intervención, la materia y los cuerpos, la experiencia y la obra se enlazan y yuxtaponen de maneras que obligan a deshacernos de las dicotomías y a pensar en ese *entre* que es el que se encuentra, desde sus inicios, en el eje del trabajo de investigación (Grinberg, 2009).

En este marco de debates y de búsquedas, nos detenemos ahora en la presentación de un taller fotográfico de co-producción con docentes y estudiantes de segundo y quinto año de la escuela durante el año 2019. Ello asentando en la preocupación por la descripción densa (Geertz, 2003), que en este artículo la pensamos como un *entre* el material de campo y los modos de proceder metodológicos, como intersección clave para la reflexión y discusión de las formas de hacer investigación y de sus resultados.

Retratos de y desde la escuela

Retratos de y desde la escuela es el nombre que los estudiantes dieron al trabajo fotográfico realizado. Y es precisamente ese registro, con sus experiencias y sus obras, el corpus empírico de este artículo. Aquí nos importa abordar la discusión, no tanto en las fotos producidas, sino en las dinámicas del taller, su itinerario y actividades. Las fotografías que incluimos procuran esa reflexión, del hacer en el cotidiano de la escuela, la intervención, la puesta en marcha del trabajo de investigación en la escuela, las *imágenes en acto*.

En la primera etapa del taller realizamos una serie de actividades que buscaba volver a la escuela objeto de indagación por parte de los estudiantes generando las condiciones de posibilidad para que ellos mismos pudieran hacer de sus preguntas parte de la investigación. La metodología de trabajo procura crear un espacio escolar para pensar y problematizar la vida enfatizando en un trabajo *con* antes que *sobre* los estudiantes, docentes y la escuela en el sentido más amplio (Armella et al., 2019, p.

70). Atendiendo a las formas en las que el proceso de investigación se hace cuerpo e involucra experiencias, preocupaciones y deseos. Ello en tanto aquello que nos inquieta, motiva o incomoda adquiere densidad en nuestros cuerpos, sensibilidades e impresiones. El reconocimiento de esa materialidad tanto en los cuerpos como en lo no humano y sus efectos recíprocos, que son centrales en los presupuestos teóricos-metodológicos del nuevo materialismo, no dejan de ser también resultado y eje de indagación de nuestra investigación (Grinberg, 2009; Dafuncho y Grinberg, 2013, Langer, 2016).

En ese marco, la pregunta por aquello que se interrogan los estudiantes se vuelve sustancial para la investigación. De este modo, en las primeras sesiones del taller se les pidió la elaboración de una serie de preguntas en relación con sus principales inquietudes sobre la escuela. La consigna no contaba con delimitación alguna respecto de los temas. Más bien importaba encontrarnos con lo que ella misma provocaba, evocaba; esto es aquello que los estudiantes plasmaban como sus interrogantes e intereses. Asimismo, en tiempos en que la escuela es puesta en entredicho, y, de modo especial respecto de la población que vive en los barrios más empobrecidos (Narodowsky, 1994, 2006), encontrarse con ese conjunto de indagaciones se vuelve central.

Los estudiantes formularon las preguntas en grupos luego de intercambiar y debatir. Posteriormente se procedió a una instancia de puesta en común en la que cada uno de los grupos expuso sus preguntas, para debatirlas en plenaria y agruparlas. El siguiente cuadro presenta los interrogantes formulados y su posterior categorización.

Tabla 1. Categorización de preguntas de estudiantes de 2do año elaborada por los investigadores.

Tabla 1. Categorización de preguntas de estudiantes de 2do año elaborada por los investigadores.	
Categorías	Preguntas
Historia de la escuela	¿Cómo la construyeron y en qué año? ¿Quiénes la construyeron? ¿Por qué la construyeron? ¿Por qué existe la escuela?

Curiosidades	¿Qué hay en el laboratorio? ¿Qué guardan en la dirección? ¿Por qué la escuela secundaria y primaria están juntas?
El comedor	¿Por qué en algunas escuelas hay comedor y en otras no? ¿Por qué el director decidió poner comedor? ¿Qué importancia tiene el comedor en la escuela?
Incomodidades	¿Por qué algunas escuelas tienen doble turno y otras no? ¿Por qué no funcionan algunas cosas en la escuela? ¿Por qué debemos ir hasta tan lejos para hacer gimnasia? ¿Por qué la escuela es tan chiquita? ¿Por qué en la mañana hay cursos hasta sexto año y en la tarde hasta tercer año?
Lo singular	¿Por qué la escuela es tan diferente a otras escuelas? ¿Qué caracteriza a la escuela? ¿Qué hace especial a la escuela?
Ausencias presentes	¿Por qué algunos chicos se van de la escuela?

Es importante resaltar que la elaboración de estos interrogantes se realizó bajo el desarrollo de actividades grupales, de intercambio y problematización. En cada una de estas actividades los estudiantes reformulaban cada una de las preguntas en consideración a los intercambios con los otros. Intercambio y reelaboración que fueron posibles en la medida en que la escuela habilita, a través de su materialidad, tiempos y espacios de encuentro y construcción colectiva. En este sentido, la escuela ofrece la posibilidad de convertir la polifonía de voces, “cada voz, en una voz colectiva, sin por ello anular las singularidades” (Armella, 2018, p. 152). Cada uno de esos interrogantes, de modos diferentes, recuerdan al sujeto que los enuncia. El barrio, la escuela, ese *entre*. Cómo surge en los debates conceptuales propios del nuevo materialismo, se trata de preguntarse por las posibilidades de indagación que auspician los procesos de creación, es decir, los procesos *poiéticos* de la materia y sus efectos (Solana, 2017). Esto es, las prácticas artísticas adquieren un lugar neurálgico tanto como forma de intervención como de producción en sí. En lo que concierne a las investigaciones en la escuela, Kipling y Hickey-Moody (2015) advierten que las prácticas artísticas, así

como otras prácticas creativas (Grinberg, 2010) propician condiciones espaciales y temporales que permiten a los estudiantes relatar sus experiencias vitales.

En esta línea, generar espacios y temporalidades que permitan materializar de diversas formas aquello sobre lo cual se está trabajando, encontrando formas de narrar y relatar lo vivido se vuelve clave. Esto es, no se trata de disponer, en este caso, de la cámara sino de la generar espacios narrativos donde la cámara se vuelva dispositivo potente de narración, sobre todo de las miradas que suelen recaer sobre barrios, escuelas y estudiantes que viven en los asentamientos precarios (Grinberg y Dafunchio, 2016; Grinberg, 2020). Es así como, en el caso de las preguntas, se trata entonces de una interrogación colectiva, que en varias ocasiones asume el carácter de preocupación común: *¿Por qué algunos chicos se van de la escuela?, ¿Por qué no funcionan algunas cosas en la escuela?, ¿Por qué en algunas escuelas hay comedor y en otras no?* Este tránsito entre interrogación colectiva y preocupación común es importante en tanto permite dar cuenta de los afectos que su enunciación implica para los estudiantes, no se trata entonces de una simple curiosidad o si se quiere de un interés casual, sino de algo que demanda su respuesta con la intensidad propia de la preocupación, a veces acompañada del miedo, la angustia y la bronca. Como veremos más adelante, estos interrogantes y sus múltiples transitoriedades, generarán otras formas, ecos en las imágenes y sus intervenciones.



Figura 1: Estudiante de 2do año fotografiando el aula de clase.

En el desarrollo del taller retornamos a esas preguntas, pero esta vez recurriendo a la imagen fotográfica como una otra forma de materializar. Un primer momento involucró un ejercicio sobre elementos básicos de la fotografía: manejo de la cámara, planos, ángulos, luz y sombra, entre otros. Como segundo momento, a lo largo de algunas sesiones hicimos recorridos por la escuela tomando fotografías, procurando

relatos en torno de las preguntas que habían realizado, y otras que en ese recorrer fueron surgiendo (ver imagen 2). La consigna consistió en que los estudiantes encuentren a través de la cámara otras formas de plantear, interrogar o responder a las preguntas elaboradas en los encuentros anteriores. Estas sesiones fotográficas fueron hechas en los mismos grupos en los que se organizaron inicialmente. Luego los estudiantes ensamblaron fotos y preguntas, para después imprimirlas y socializarlas en plenaria general. En el transcurso del intercambio asociaron cada una de las fotografías con las preguntas iniciales, así como incluyeron algunas otras fotografías que no estaban relacionadas con las preguntas pero que según su criterio suscitan otros interrogantes. Esta etapa del taller, al igual que en las anteriores, no contó con una consigna cerrada, se trataba de que los estudiantes pudieran observar con detenimiento las imágenes, elegir las que consideraron pertinentes y compartieran sus impresiones respecto a cada una.



Figura 2: Exposición de fotografías en el aula



Figura 3: Asociación entre fotografías y preguntas

En una siguiente etapa, los estudiantes se dieron a la tarea de intervenir las imágenes. Ahora, no sólo en relación a las preguntas, sino también en relación con las impresiones que les generaban: la escritura en los márgenes de las fotografías a modo de epígrafe o en su interior⁹.



Figura 5: Fotografía del comedor de la escuela tomada por estudiantes de 2do año.

Esa foto había llamado nuestra atención. Los vivos colores de los vasos y platos en la mesa del comedor que resaltan sobre el fondo blanco de las paredes, los

cubiertos cuidadosamente organizados a partir de la tarea que cumple religiosamente el personal de la cocina, las manzanas que evocan esa imagen icónica de los estudiantes llevando la fruta a sus maestra/os, así como el ángulo de la toma son quizás los elementos que hicieron abundantes el reconocimiento y la admiración por parte de algunos estudiantes, visitantes de la feria y los propios investigadores. Aún así había algo que nos incomodaba o se nos escapaba a la comprensión y fue entonces cuando Facundo puso algo de palabra a esa sensación.

“-No me gusta.

- ¿Por?

-Me hace ruido, parece una publicidad, marketing [...] Por lo menos hay un derecho que se cumple, pero tendríamos que poder comer en casa”

(Francisco - Estudiante de 2do año).

La mirada de disgusto e incomodidad de Francisco, un estudiante de 2° año, contrastó con las impresiones registradas hasta el momento. *Marketing y publicidad*, fueron los calificativos con los cuales el estudiante acompañó su mirada escéptica sobre esa fotografía casi perfecta. Le pone otra lectura y nos propone un viraje radical de la mirada. “Por lo menos hay un derecho que se cumple, pero tendríamos que poder comer en casa”. A partir de esa enunciación la fotografía ya no era la misma. No hay ni brillo ni colores, o sí, pero parecen puro marketing, afirma. Esos platos enuncian, para él, otra cosa: una escuela que se hace entre estudiantes que necesitan de esos platos que garantizan al menos una comida al día. Lo que evidencia esa imagen, para Francisco, es que hay un derecho que se cumple a medias ya que la escuela ofrece lo que en sus casas no es posible mantener con regularidad. Una alimentación sostenida a fuerza de refrigerios escolares y una mirada que borra de un plumazo cualquier asomo de romanticismo o estetización de la vida en el barrio y en la escuela. Ahora, en esta serie resuenan las preguntas que se habían formulado. Un cúmulo importante remite al comedor y a esta escuela. Algo ya de esa interrogación por los derechos aparece en la forma de pregunta.

Sin embargo, esas iniciales formulaciones no remiten sólo al comedor. Aquellas que nucleamos en la categoría *incomodidades* hacen aparecer a unos otros derechos que también surgen en fotos y epígrafes: las condiciones, las materialidades de la escuela y los deseos también en su materialidad.



Figura 6: Fotografía de un estudiante de 2do año en su aula tomada por un compañero.

Alan se sienta al costado de la estufa rota, calza su capucha y mira hacia adelante. Quiere mostrar su aula y las condiciones en las que él y sus compañeros estudian. Primero una pregunta. Luego la composición. Ahí el disparo de la cámara. Finalmente, las intervenciones al margen - “ganas de venir para tener un futuro”, “ganas de aprender”- que narran de otro modo la imagen. Una composición que materializa los procesos de escolarización en contextos de pobreza urbana, tanto como el lugar que tiene la escuela para quienes la habitan. Expresiones *a priori* incompatibles con la imagen de un aula despojada de todo lo necesario para hacer de ese espacio un lugar para estudiar. Y, sin embargo, allí están, insistiendo en habitar la escuela, y deseando estudiar. Los umbrales que al mismo tiempo que nombran las tensiones, nombran también la potencia. Es precisamente en esa convergencia, en eso aparentemente ambiguo o contradictorio, donde se solapan biografías, historias de vida familiares, un presente siempre contingente y precario y un futuro cargado de deseos y posibilidades donde la escuela se configura como posible entrada. De hecho, es en “los pliegues, la yuxtaposición, la fragmentación y las rupturas tanto como las continuidades y cristalizaciones” (Grinberg, 2009, p.85), que se abren los relatos, las lecturas de la escuela que realizan sus estudiantes, las inquietudes, las críticas a las desiguales condiciones en que ellos deben comer y estudiar.

A modo de cierre

A lo largo de este artículo, hemos discutido resultados de investigación procurando una reflexión metodológica sobre ellos. Son precisamente estos resultados y el proceso que nos llevó a ellos aquello que se vuelven acontecimientos, cruces de miradas y sus impredecibles derivas que a la vez nos permiten complejizar la

lectura sobre la escuela y cómo la piensan sus estudiantes que en el caso de esta investigación viven en aquellos barrios cuyo signo es la pobreza urbana, una que comparte con la escuela. En este cierre nos importa retomar ese trabajo a través de algunos de los puntos centrales que las metodologías basadas en el Nuevo materialismo invitan a atender.

Cabe para ello retomar junto con Haraway (2003, 2008) el concepto de “difracción”, que proveniente del campo de la física, propone como una cuestión ético-ontológico-epistemológica para analizar el conjunto heterogéneo de historias a partir de sus patrones de interacción, interferencia, refuerzo, diferencia. Buscando, asimismo, evitar lecturas cuya pretensión es retornar a los puntos de origen o a sentidos unívocos. En lo que respecta a su epistemología pretende romper con la separación tajante entre sujeto y objeto, sugiriendo más bien el entrelazamiento de ambos. La foto del comedor y la interrupción que hace Facundo de cualquier lectura romántica se dirige en ese sentido.

La objetividad más que ilustrar un mundo sin distorsiones, trata de la responsabilidad por las marcas en los cuerpos y los entrelazamientos de los que formamos parte. De este modo, Haraway (2008) propone una *metodología difractiva*, esto es, un método de lectura de las percepciones entre sí, construyendo nuevas y leyendo atenta y cuidadosamente las diferencias en sus detalles, junto con el reconocimiento de que es intrínseco a este análisis (Dolphijn y Van der Tuin, 2012). Hickey-Moody (2019) retoma el concepto de *difracción* como la relación entre materialidades, ideas y personas, incorporándose al trabajo en espacios escolares a través de intervenciones artísticas que se desarrollan a partir del trabajo colaborativo. En este sentido, las aulas -y la escuela en sentido general- se constituyen como un espacio donde los procesos de entrelazamiento y de afección se dan de manera permanente. La fotografía aquí excede la imagen y se transforma en un decir acerca de la vida en el barrio y en la escuela y aloja allí la posibilidad de nombrar los umbrales, el *entre* los cuerpos y las materialidades. Unos materiales que hablan tanto del deseo como de sus incomodidades. Cabe retomar a Sayers (2015) en su análisis de lo que acontece en las aulas en tanto proceso abierto, creado y recreado continuamente, que es específico de las acciones internas y no basadas en los conocimientos existentes que intentan igualar, normalizar o recurrir a tradiciones de valores establecidos, conceptos y prácticas. Se trata en este sentido de concebir las producciones de los estudiantes en su materialidad, en sus tensiones. Una materialidad que a su vez da cuenta de la apropiación, resignificación y resistencia (Kipling y Hickey-Moody, 2015; Ginberg y Langer, 2013).

Como señala Barad (2007) la noción de *intra-acción*, refiere al dinamismo de fuerzas entre cuerpos, generando transformaciones tanto sobre los cuerpos mismos como en las formas en las que coexisten. Y, siempre los resultantes de estas

intra-acciones son impredecibles, de allí en gran medida el carácter abierto de las metodologías del Nuevo materialismo. Es en este sentido que Barad (2007) insiste en la distinción entre la noción de *inter-acción* y de *intra-acción*, pues mientras la primera supone un intercambio bilateral y unidireccional, la segunda supone flujos, tensiones, resistencias y afectos poco predecibles. Así los cuerpos tanto humanos como no-humanos, en su *intra-acción* se co-constituyen en las condiciones en las que fueron dadas, puesto que emergen espontáneamente en el encuentro entre los cuerpos y en condiciones siempre azarosas. De este modo, en el caso relatado se inaugura una nueva forma de percepción de la imagen, no en tanto innovación, sino como una percepción propia de ese instante, de ese preciso momento. Asimismo, Barad (2007) advierte cómo el Nuevo materialismo además de un giro radical en términos epistemológicos y ontológicos, apuesta a una reflexión ética que asuma las relaciones de poder de las diferencias. Es preciso recordar la influencia que ha tenido el feminismo sobre este marco conceptual, recuperando de éste la pregunta de la diferencia en su positividad más que en su negatividad. En tal sentido, la *metodología difractiva* no señala una jerarquía entre los cuerpos sujetos a la *intra-acción*, pues cuerpos inertes como vivos tienen la posibilidad de afectar y ser afectados.

A lo largo del texto hemos propuesto visitar los modos de hacer investigación en la escuela atendiendo a la afección múltiple. Como el material de campo que compartimos relata, esa mirada involucra una comprensión encarnada, afectiva y relacional de tales procesos (Hickey-Moody y Page, 2015), de forma tal que en las mismas preguntas que formulan los estudiantes como en las fotos y sus epígrafes se produce un texto que nos abre a comprensiones densas sobre la escuela y su experiencia. Asimismo, presentamos resultados de investigación que dan cuenta de cómo la producción artística se constituye en una práctica clave de materialización del pensamiento que permite a sujetos e instituciones la significación de los marcos interpretativos de la precariedad de las escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana (Grinberg, 2013, 2020). Se trata de volver cognoscible esa experiencia que deviene central para nuestra comprensión de la escolaridad (Grinberg, 2019). Estas cuestiones se vuelven particularmente fecundas en la medida que se trata de “reelaborar los límites de un cuerpo, reconfigurar arreglos individuales de agencia, aumentar lo que un cuerpo es o no es capaz de comprender, producir y al cual podría conectarse” (Hickey-Moody y Page, 2015, p. 11). De ese modo, las prácticas artísticas amplían los campos de percepción y registro de la cotidianidad escolar de los estudiantes, permitiéndoles desplegar diversas miradas, como también imaginar y visualizar alternativas de futuro. En este sentido, el Nuevo materialismo recupera y busca otros métodos acerca de las formas en que esa experiencia se vuelve cognoscible en las escuelas, atendiendo a las alternativas que, como en el caso de la producción de lo/as estudiantes, se despliegan en la vida diaria de las instituciones y en la densidad de su experiencia e interrogaciones.

Notas

¹ Este artículo es producto de la investigación realizada en el marco del proyecto PICT: dinámicas de escolarización y precariedad en la periferia metropolitana: un estudio con instituciones de educación secundaria en el área del Reconquista (Región Metropolitana de Buenos Aires) radicado en LICH/Conicet, financiado por Foncyt, Argentina.

² Becario doctoral CONICET/LICH – EH Universidad Nacional de San Martín / Buenos Aires (Argentina). Doctorando en Ciencias de la Educación (FFyL, UBA). Licenciado en Educación Física y Deportes - Universidad de San Buenaventura (Medellín - Colombia).

³ Investigadora CONICET/LICH-EH, Universidad Nacional de San Martín. Doctora en Educación (UBA) Licenciada en Ciencias de la Educación (FFyL, UBA).

⁴ Becaria doctoral CONICET/LICH-EH, Universidad Nacional de San Martín. Doctoranda en Ciencias Humanas (EH-UNSAM). Licenciada en Artes (EH-UNSAM). Integrante del CEDESI (Escuela de Humanidades, UNSAM) Profesora en Artes Visuales (ESEA Manuel Belgrano)

⁵ biográfico

Investigadora CONICET/LICH-EH, Universidad Nacional de San Martín. Directora del Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas LICH/Buenos Aires (Argentina). Doctora en Educación (UBA), Magíster en Ciencias Sociales (FLACSO), Licenciada en Ciencias de la Educación (FFyL, UBA).

⁶ Coordinación Ecológica Área Metropolitana Sociedad del Estado (CEAMSE). Empresa creada por la Provincia y la Ciudad de Buenos Aires para realizar la gestión integral de los Residuos sólidos urbanos del área metropolitana.

⁷ Para mayor información respecto al trabajo realizado en las escuelas, véase: “Silencios que gritan”- <https://www.youtube.com/watch?v=G7nMt0byxGo>

⁸ En este artículo tomaremos las líneas principales del Nuevo materialismo y sus aportes a la reflexión metodológica. Sin embargo, existen discusiones y diferencias al interior de esta perspectiva que se pueden revisar en Gamble et al. (2019).

⁹ Como última instancia, los trabajos realizados se expusieron en una Feria de Ciencias Sociales y Humanas realizada en la Universidad. Evento que desde un principio dio marco al taller y mediante el cual los estudiantes participaron de diversas actividades (talleres para la realización de proyectos de investigación, fotografía y talleres para docentes, estos últimos contando con la participación de algunos de los docentes de la escuela). En el cierre de la feria los estudiantes presentaron un stand en donde expusieron el material elaborado en el transcurso del taller.

Referencias bibliográficas

- Alaimo, S. y Hekman, S. (Eds.) (2008). *Material Feminisms*. Indiana University Press.
- Armella, J. (2018). Acerca de lo común. La escuela y los muchos. Cinco líneas y una fuga. *Praxis educativa*, 22(2), 147-159. <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220212>
- Armella, J., Carpentieri, Y., Dafuncho, S. y Schwamberger, C. (2019). Experiencia y obra. La

- producción artística como línea de fuga. En Cardona-Restrepo, P. y Echeverri-Álvarez, J. (Ed). *Estética y educación para pensar la paz*. UPB
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Barrett, E. y Bolt, B. (2012). *Carnal Knowledge: Towards a New Materialism through the Arts*. I.B.Tauris.
- Bennett, J. (2004). The Force of Things: Steps Toward an Ecology of Matter. *Political Theory*, 32(3), 347-372. <https://doi.org/10.1177/0090591703260853>
- Bishop, C. (2006). The social turn: Collaboration and its discontents. *Artforum*, 44(6), 24-24. <https://www.artforum.com/print/200602/the-social-turn-collaboration-and-its-discontents-10274>
- Braidotti, R. (2011). *Nomadic Theory: The Portable Rosi Braidotti*. Columbia University Press.
- Braidotti, R. (2013). Posthuman Humanities. *European Educational Research Journal*, 12(1), 1-19. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2013.12.1.1>
- Braidotti, R. (2019). A Theoretical Framework for the Critical Posthumanities. *Theory, Culture & Society*, 36(6), 31-61. <https://doi.org/10.1177/0263276418771486>
- Coole, D. y Frost, S. (2010). *New Materialisms: Ontology, Agency, and Politics*. Duke University.
- Dafunchio, S. y Grinberg, S. (2013). Biopolítica y experiencia de la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. *Magistro*, 7(14), 245-269.
- Di Paolantonio, M. (2014). Foreword. En Roger Simon (Ed.). *A Pedagogy of Witnessing: Curatorial Practice and the Pursuit of Social Justice*. SUNNY Press.
- Dolphijn, R. y Van der Tuin, I. (2012). *New Materialism: Interviews & Cartographies*. Open Humanities Press.
- Fox, N. y Alldred, P. (2017). *Sociology and the New Materialism: Theory, Research, Action*. SAGE Publications Ltd.
- Gamble, C., Hanan, J. y Nail, T. (2019). What is New Materialism? *Angelaki*, 24(6), 111-134. <https://doi.org/10.1080/0969725X.2019.1684704>.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Dávila.
- Grinberg, S. (2009). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección. *Archivos de Ciencias de la Educación (4a. época)*, 3(3), 81-98.
- Grinberg, S. (2010). Everyday Banality in a Documentary by Teenage Women: Between the Trivial and the Extreme. Schooling and Desiring in Contexts of Extreme Urban Poverty. *Gender and Education*, 22(6), 663-677. <https://doi.org/10.1080/09540253.2010.519601>
- Grinberg, S. (2013). La educación en tiempos de gerenciamiento. La escuela entre el “hazte a ti mismo” y la lucha por estar. En Pini, M., Más Rocha, S., Gorostiaga, J., Tello, C. y Asprella, G. (Coord.). *La educación secundaria ¿Modelo en (re) construcción?* (pp. 203-222). Aique.
- Grinberg, S. (2019). Self-made school and the everyday making in Buenos Aires slums.

British Journal of Sociology of Education, 40(4), 560-577. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1565991>

Grinberg, S. (2020). Etnografía, biopolítica y colonialidad. Genealogías de la precariedad urbana en la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Tabula Rasa*, 34, 19-39. <https://doi.org/10.25058/20112742.n34.02>

Grinberg, S. y Bonilla, M. (2019). La escuela: entre la contingencia y la aporía llegalismos populares y pobreza urbana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 197-221.

Grinberg, S. y Carpentieri, Y. (2012). *Silencios que gritan*. Báez ediciones.

Grinberg, S. y Carpentieri, Y. (2018). *Silencios que gritan 2. Relatos urbanos en primera persona*. Báez Ediciones.

Grinberg, S. y Dafuncho, S. (2016). Screaming Silences: Subjects and Photographs in Schools in Contexts of Extreme Urban Poverty and Environmental Decay. En Cole, D. y Woodrow, C. (Eds.). *Dimensions in Globalisation and Education*, (pp. 71-89). Springer.

Grinberg, S. y Langer, E. (2013). Insistir es resistir. Estudiantes, dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en las sociedades de gerenciamiento. *Revista del IICE*, (34), 47-62. <https://doi.org/10.34096/riice.n34.1441>

Haraway, D. (2003). *The Companion Species Manifesto: Dogs, People, and Significant Otherness*. Prickly Paradigm Press.

Haraway, D. (2008). *When Species Meet*. The University of Minnesota Press.

Hekman, S. (2010). *The Material of Knowledge: Feminist Disclosures*. Indiana University Press.

Hickey-Moody, A. C. y Page, T. (Eds.) (2015). *Arts, pedagogy and cultural resistance. New materialisms*. Rowman & Littlefield International.

Hickey-Moody, A. C. (2017). Arts practice as method, urban spaces and intra-active faiths. *International Journal of Inclusive Education*, 21(11), 1083-1096. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1350317>

Hickey-Moody, A. C. (2019). *Deleuze and Masculinity*. Palgrave Macmillan.

Hickey-Moody, A. C. (2020). New Materialism, Ethnography, and Socially Engaged Practice: Space-Time Folds and the Agency of Matter. *Qualitative Inquiry*, 26(7), 724-732. <https://doi.org/10.1177/1077800418810728>

Kipling, A. y Hickey-Moody, A. C. (2015). The Practice of Dorothy Heathcote as a Pedagogy of Resistance. En Hickey-Moody, A. C. y Page, T. (Eds.), *Arts, Pedagogy and Cultural Resistance: New Materialisms*. Rowman and Littlefield.

Laddaga, R. (2006). *Estética de la emergencia. La formación de otra cultura de las*

artes. Adriana Hidalgo Editora.

Langer, E. (2016). Denuncias sobre lo oculto y demandas de espacios escolares de jóvenes en contextos de pobreza en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1017-1030. DOI:10.11600/1692715x.14209110815

Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Aique.

Narodowski, M. (16 de febrero de 2006). Adultos y adolescentes: reordenar el desorden. *Clarín*.

Nicholls, D. (2018). New materialism and physiotherapy. En Gibson, B., Groven, K., Nicholls, D. y Setchell, K. (Eds.), *Manipulating Practices: A Critical Physiotherapy Reader*. Cappelen Damm Akademisk.

Sayers, E. (2015). From Art Appreciation to Pedagogies of Dissent: Critical Pedagogy and Equality in the Gallery. En Hickey-Moody, A. C. y Page, T. (Eds.), *Arts, Pedagogy and Cultural Resistance: New Materialisms*. Rowman and Littlefield.

Solana, M. (2017). Relatos sobre el surgimiento del giro afectivo y el nuevo materialismo: ¿está agotado el giro lingüístico? *Cuadernos de Filosofía*, (69), 87-103. <https://doi.org/10.34096/cf.n69.6117>

«Empecé a leer y escribir en el idioma kaingang»: trayectorias de una educación escolar indígena en tierras indígenas del sur de Brasil

“I started reading and writing in the Kaingang language”: trajectories of an indigenous school education in Indigenous Lands of Southern Brazil

Renilda Vicenzi¹
Bruno Antonio Picoli²

Resumen

El presente artículo expone una serie de narrativas de estudiantes indígenas de las comunidades kaingang ubicadas en el noroeste del estado de Rio Grande do Sul y oeste del estado de Santa Catarina, realizadas en un ambiente universitario, con estudiantes de grado de la Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Chapecó, quienes recuerdan sus experiencias escolares en la educación básica y media en escuelas indígenas y/o en escuelas no indígenas. Se problematiza la escuela, la hegemonía epistemológica eurocéntrica y las posibilidades de que un grupo étnico víctima de epistemicidio y genocidio se apropie de esta institución y, al hacerlo, la transforme en un lugar de «tiempo liberado», de protección y de reafirmación de sí mismos, como un lugar de descolonización. Se busca contribuir a la reflexión sobre el acceso a los procesos educativos formales de los estudiantes indígenas y los significados de la escolarización con miras a preservar sus orígenes, la cultura en la perspectiva de una educación para la pluralidad y para la alteridad guiada por la literatura descolonial y crítica.

Palabras clave: Kaingang; Trayectorias escolares.; Descolonización

Abstract

The article mobilizes narratives of indigenous students from Kaingang communities located in the Northwest of Rio Grande do South and West of Santa Catarina, performed in a university environment, when undergraduate students at the Federal University of Fronteira Sul – Campus Chapecó, and recall their school experiences in Basic Education in indigenous schools and/or in non-indigenous schools. The school, the Eurocentric epistemological hegemony, and the possibilities that an ethnic group victim of epistemicide and genocide may appropriate this institution and, in doing so, transform it into a place of “freed time”, of protection and self-reaffirmation, as a place of decolonization. Seeks to contribute to the reflection on the access to formal educational processes of indigenous students and the meanings of schooling with a view to preserving their origins, and culture in the perspective of education for plurality and for alterity based on decolonial and critical literature.

Keywords: Kaingang; School trajectories; Decolonization.

Fecha de Recepción: 02/02/2022 Primera Evaluación: 31/05/2022 Segunda Evaluación: 17/06/2022 Fecha de Aceptación: 20/06/2022

Introducción

La educación, como actividad exclusivamente humana, tiene un doble aspecto: por un lado, debe presentarle el mundo a los niños, niñas y jóvenes; por otro, debe protegerlos de sus presiones y sus violencias. Se puede afirmar que ella, la educación, necesita cuidar el mundo y cuidar lo nuevo, a los niños, al mismo tiempo (Arendt, 2016; Biesta, 2017; Masschelein; Simons, 2021; Larrosa, 2021). La educación existe porque los niños nacen y, de alguna manera, es necesario acogerlos en el mundo. Educación y escuela no son lo mismo. La escuela es la institución creada para que la educación, con su doble función, pueda darse (Arendt, 2016, p. 238; Biesta, 2017, p. 182; Savater, 1998, p. 37); es decir, la escuela es la institución que cuida y ayuda a niños, niñas y jóvenes a insertarse en el mundo al tiempo que vela para que el mundo siga siendo una posibilidad para la inclusión de estos niños y jóvenes. El mundo se entiende aquí como el espacio en el que los seres humanos habitan en plural (Arendt, 2017, p. 9), es decir, como el espacio de la pluralidad de lo que es humano. Eso no significa que la escuela sea un lugar libre de interferencias y presiones políticas, ideológicas, epistémicas, ni un espacio inmune a las violencias presentes en el mundo. Al contrario, es precisamente debido a estas presiones y a la inseguridad, comunes al mundo, por lo que la escuela se hace necesaria como institución educativa: es un sitio seguro para equivocarse y aprender de los errores en el sentido de intentar construir otro mundo, más hospitalario y democrático (Picoli, 2020). Así pues, se puede afirmar que la escuela es una institución dedicada al cuidado, a la protección. O, al menos, debería serlo; pero, cuando se trata de educación y escuela para niños y jóvenes indígenas en territorios no indígenas, ¿hay cuidado y protección?

Cuando se afirma aquí que la escuela es una institución cuya función es proteger a los niños, niñas y jóvenes (así como al mundo) y, así, ofrecer condiciones para experimentar nuevas formas de convivir con la alteridad (pluralidad en el mundo), no se pretende afirmar que las escuelas están asumiendo efectivamente esta tarea. En la literatura hay numerosas señales que apuntan a que la escuela (y la educación) está cumpliendo un papel bastante diferente al afirmado anteriormente: se le acusa, entre otras cosas, de ser un aparato ideológico del Estado (Althusser, 1985), una institución para la reproducción y legitimación de las diferencias sociales (Bourdieu; Passeron, 1992), y una institución dañina para la adquisición de la autonomía y que, por tanto, tiene que ser extinguida (Illich, 1973). Estas acusaciones fácticas, sumadas a tantas otras no tan fácticas, como las que realizan grupos ultraconservadores y reaccionarios (Apple, 2001; Lilla, 2018), corroboran la afirmación de Masschelein y Simons (2021, p. 27-28), para quienes «*podemos ler a longa história da escola como uma história de esforços continuamente renovados para roubar da escola o seu caráter escolar*» [podemos leer la larga historia de la escuela como la historia de los esfuerzos perpetuamente renovados para de arrebatarse su carácter escolar]. La historia de la escuela va acompañada de la historia de una «antiescuela», es decir, perturbaciones,

presiones y acciones que impiden que la escuela asuma efectivamente la tarea de ser un espacio de protección, de celo, un espacio de «educación». La escuela moderna, posterior a la Ilustración, de racionalidad instrumental, es un poderoso ejemplo de este proceso (Gur-Ze'ev, 2010; Adorno; Horkheimer, 1985). Para esta reflexión, nos gustaría reservar a la escuela, en contraposición a la antiescuela, la siguiente definición: una forma específica de tiempo libre y no productivo, indefinido, al no se puede tener acceso fuera de la escuela (Masschelein; Simons, 2021, p. 28). Tiempo libre como tiempo de libertad para experimentar de forma ética y responsable.

Considerando la definición de escuela defendida, y también las posibilidades de que la escuela sea corrompida en antiescuela, la pregunta es: ¿es posible que una etnia víctima de epistemicidio y genocidio se apropie de dicha institución y, al hacerlo, avance en el sentido de transformarla en un lugar de «tiempo libre», de protección, de cuidado y de superación de la hegemonía occidentalocéntrica, como un lugar de descolonización? Pretendemos responder a esta pregunta a partir de los relatos de experiencias de estudiantes indígenas de la etnia kaingang, cuyas trayectorias escolares se desarrollaron parte en escuelas no indígenas y parte en escuelas indígenas. Las narrativas que presentaremos a lo largo del texto forman parte de la investigación sobre las relaciones étnico-raciales y educación antirracista del proyecto paraguas institucionalizado en la UFFS - Campus Chapecó titulado «Formación de profesores/as para la Educación de las relaciones étnico-raciales y Educación antirracista» desarrollado por el Grupo de Investigación en Educación, Violencia y Democracia (GRUPEVD, por sus siglas en portugués).

Estructuramos el texto entrelazado en tres momentos, cuyos hilos conductores son la educación, la escuela y el territorio en conexión con las narrativas de los estudiantes indígenas kaingang y el entendimiento que otras epistemologías, descoloniales³ y críticas, aquí presentadas, nos ayudan en la propuesta de espacios democráticos, de pluralidad y de alteridad. Los relatos son de estudiantes que ingresaron a la Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), en el Campus Chapecó, por medio del Programa de Acceso y Permanencia de los Pueblos Indígenas (PIN). El PIN es un programa creado en la UFFS en 2014 que cuenta con un proceso de selección especial para estudiantes indígenas y que tiene como objetivo «promover los valores democráticos, de respeto a la diversidad y a la diversidad socioeconómica y étnico-racial, mediante la adopción de una política de ampliación del acceso a sus carreras de grado y posgrado, buscando también el fomento de la cultura, la enseñanza, la investigación, la extensión y la permanencia en la Universidad» (UFFS, Resolución N.º 33/2013 - CONSUNI). En 2014 se llevó a cabo el primer proceso de selección para el ingreso, en 2015, a las carreras de grado de la UFFS y, según información de la Dirección de Políticas de Grado (DPGRAD) de la UFFS, entre 2015 y 2021, la universidad (comprendiendo sus seis campus: Cerro Largo, Chapecó, Erechim, Laranjeiras do Sul, Passo Fundo y Realeza) ofreció, mediante el PIN, un total de

598 plazas, con 2.049 candidatos inscritos y 339 matriculaciones realizadas en las carreras de grado. Durante ese mismo periodo, 73 estudiantes autoidentificados como indígenas se matricularon a través del SISU [Sistema de Selección Unificada, un programa del Ministerio de Educación]. En el campus de Chapecó, durante ese mismo periodo se ofrecieron 206 plazas en carreras de grado a través del PIN, con 1236 candidatos inscritos y 172 matriculaciones realizadas. En su mayoría, los estudiantes que realizaron los procesos de selección del PIN son de la etnia kaingang y residen en Tierras Indígenas (TI) en el oeste del estado de Santa Catarina y en el noroeste del de Rio Grande do Sul. Como se ha dicho, las narrativas presentadas en este texto exponen memorias sobre las experiencias escolares de estos estudiantes en escuelas indígenas y no indígenas. Para preservar sus identidades, se optó por utilizar solo las iniciales, la carrera de grado que cursan en la UFFS y la TI en la que viven.

Genocidio y exclusión: resistencias y territorialidad de los kaingangs en el Sur de Brasil

Históricamente, las vivencias y experiencias de las comunidades indígenas en Brasil están marcadas por la defensa ininterrumpida de la vida, de la tierra, del territorio, de la naturaleza y de la defensa de la ciudadanía. Históricamente, también, son blanco de políticas públicas y acciones tomadas a espaldas de la ley que promueven una persecución y violación sistemática de sus derechos. Este proceso, que ya dura más de 500 años y tiene como consecuencia el etnocidio y el epistemicidio, recibió nuevos impulsos a comienzos del siglo XXI. Entre esas renovaciones del viejo (es decir, del proyecto colonizador), se destaca el Proyecto de Ley (PL) 490 (Brasil, 2007⁴) que prevé la aplicación del «hito temporal» como criterio para la demarcación de tierras indígenas. Este PL representa un retroceso, teniendo en cuenta el historial de exclusión, expulsión y violencias asociadas al avance de la frontera agrícola, la explotación de recursos minerales, vegetales e hídricos que llevaron a las poblaciones indígenas brasileñas a la desterritorialización. En suma, el citado PL propone que los pueblos indígenas sólo tendrían derecho a la tierra si esta estuviera en su poder en el acto de promulgación de la Constitución Federal (CF), el 5 de octubre de 1988. Si ya no se encontraran en el territorio, estas poblaciones deberán probar, por medio de disputa judicial o conflicto material, que poseían el área reclamada en la citada fecha, lo que puede conllevar retrasos, además del uso de violencias, por parte de latifundistas, *grileiros* [usurpadores de tierras públicas] e incluso del propio Estado para la no demarcación. La defensa del «hito temporal» obvia, por ejemplo, el pasado reciente de las masacres de los pueblos indígenas durante la Dictadura Civil Militar (1964-1985). Según el reporte de la Comisión Nacional de la Verdad⁵, se produjeron graves violaciones a los derechos humanos, como torturas, trabajos forzosos y exterminio de aldeas, sin derecho a la defensa, en

nombre del progreso llevado a cabo por dueños de haciendas y compañías mineras. De esta forma, muchas comunidades se vieron forzadas a retirarse de sus territorios tradicionales y, por tanto, no los ocupaban en el acto de promulgación de la CF.

La CF de 1988 reconoció los derechos originarios sobre las tierras que tradicionalmente ocupan. El art. 231 explicita que a los indios se les reconoce por su organización social, costumbres, lenguas, creencias y tradiciones y por los derechos originarios sobre las tierras que tradicionalmente ocupan, correspondiéndole al Estado demarcar, proteger y hacer respetar todos sus bienes. El «hito temporal» viene empleándose para impugnar el derecho ya adquirido, con la intención de poner en riesgo el territorio y la vida de miles de indígenas, negando la existencia de la colectividad de quienes ya habían sido desterritorializados, víctimas del proceso de exclusión y persecución (Carneiro da Cunha; Barbosa, 2018. p. 75-100)

Según datos del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (2010), los kaingang ascienden a 37.470 personas, lo que indica que son uno de los grupos con mayor porcentaje de población en Brasil, y 19.905 de ellas viven en Tierras Indígenas (TI). A partir de la segunda mitad del siglo XIX, la historia escrita de los kaingang del sur de Brasil deja claras las intenciones del colonizador y las violencias sufridas por este pueblo. Llamados *bugres* [violentos, rudos, incivilizados] (Mabilde, 1993), fueron atacados por los «civilizados» para convertirlos en colonos a través de acciones del Estado como, por ejemplo, el Servicio de Protección al Indio (SPI, creado en 1910) que los protegía y permitía que sus territorios fueran blanco de *grileiros*, con la consecuente expropiación posterior (Carini, 2005). En el noroeste de Rio Grande do Sul y en el oeste de Santa Catarina, los frentes de colonización estatales y privados introdujeron la parcelación de tierras, al considerarlas «tierras desocupadas» o «espacios vacíos», para su comercialización, que la acaban llevando a cabo hombres descendentes de europeos, especialmente alemanes, italianos y polacos (Vicenzi, 2008). Con la comercialización, se intensificó la limpieza del territorio con la extracción de cobertura vegetal, de maderas como la araucaria, y la expulsión sistemática, no sin resistencia, de familias y comunidades indígenas. Según Joziléia Daniza Kaingang, que vivió las dinámicas de expropiación en la TI Serrinha, Rio Grande do Sul:

Nuestra Tierra Indígena fue gradualmente invadida y ocupada por los colonizadores que llegaban a nuestra región durante un largo periodo de tiempo, pero en la década de 1960 fue totalmente dividida en lotes y vendida a los inmigrantes. Durante este período, se llevaron a mis familiares y los forzaron a vivir en otras áreas, como en las ladeas Nonoai, Guarita, Ligeiro y Carreteiro. (Kaingang en Baniwa, Kaingang, Tremembé, 2020, p. 44)

Con los cuerpos embebidos por la resistencia, por la existencia, por los vínculos con la ancestralidad y el mantenimiento de sus culturas, estos pueblos sobrevivieron

y se dispersaron, estableciéndose en otras aldeas y también permaneciendo *desaldeados*, es decir, los que salieron de sus aldeas y perdieron sus vínculos con ella. En la década de 1970 se pusieron en marcha los procesos de regreso y recuperación de los territorios. Hay especificidades en la demarcación de cada TI del noroeste de Rio Grande do Sul y oeste de Santa Catarina (Marcon, 1994. D'angelis, 1984. Nötzold; Rosa, 2012. Cid Fernandes; Piovezana, 2015), es decir, cada TI tiene su historia en el rescate y en la ocupación y asentamiento de familias en los territorios, pero es imprescindible afirmar que las recuperaciones son fruto de la lucha permanente kaingang: La década de 1970 estuvo marcada por la lucha y la autodemarcación de las tierras indígenas en el Sur, en la TI Nonoai, se produjo la recuperación de la tierra invadida por los colonos, un movimiento llevado a cabo por los kaingang (Kaingang en: Baniwa, Kaingang, Tremembé, 2020, p. 51)

La historia de la recuperación de las tierras está presente en la memoria de los *kofá* (los más mayores, ancianos):

 Mi padre reunía a todos mis hermanos mayores y contaba que los blancos, cuando les invadieron, llegaban y disparaban a niños y mujeres, y quien lograba escaparse por el bosque huía a otra aldea cercana, duró bastante tiempo eso, hasta que llegó un momento en el que los indios se cansaron de huir y se reunieron todos los hombres y empezaron a planear una forma de expulsar a los blancos de sus tierras (O. F.; grado de Letras, TI Pinhalzinho, Rio Grande do Sul)

Los blancos quieren la tierra y el territorio para ellos, con el legado histórico de la superioridad despliegan sus privilegios (recursos simbólicos) y los materializan con armas, con violencia, con muerte. Lo que les quedaba a los indígenas era vivir huyendo y ser acogidos por los suyos —los parientes—. Sin embargo, los procesos históricos vienen demostrando que la libertad y la defensa de la vida palpitan en los cuerpos expropiados, con lo que los silencios y traumas de la violencia se traspondrían en estrategias para volver a vivir en el territorio. Historias contadas y recontadas constituyen momentos de aprendizaje y de puesta en valor de quienes han vivido el proceso de recuperación.

La experiencia con la violencia, la exclusión y el epistemicidio hicieron que la recuperación de las tierras no se viera solo como un acceso al territorio tradicional, aunque esa sea, sin duda, una condición esencial. Con la tierra emerge también la perspectiva de recuperar las tradiciones, los valores, los saberes, no como restauración, sino como resignificación. En el proceso de lucha, surgen nuevos saberes, forjados en la propia lucha (Sousa Santos, 2019), que exigen una reorganización más amplia que «solo» el acceso a su tierra. En la siguiente narrativa de la estudiante hay una señal de que la recuperación del territorio vendría acompañada de discusiones sobre la institución escuela y la escolarización para los niños.

El 6 de noviembre de 1996, mi familia se mudó para recuperar el área indígena de Serrinha, Rio Grande do Sul [...] Durante la recuperación, que no fue amistosa, como la recuperación fue en noviembre, mis padres sintieron la necesidad de que sus hijos estudiaran, así que solicitaron ayuda a la FUNAI [Fundación Nacional del Indio] para que tomase alguna medida en materia de educación para los indígenas que se encontraban en el campamento de la localidad de Alto Recreio, municipio de Ronda Alta, para abrir plazas en la escuela más cercana de donde estaban acampados los indígenas (E. N., grado de Historia, TI Serrinha, Rio Grande do Sul)

La recuperación del territorio fue/es conflictiva, indígenas versus colonos (Tedesco, 2015) e, incluso con las demarcaciones de las TI siendo realizadas parcialmente, existe el deseo, y la percepción de la necesidad, de que los niños vayan a la escuela. El contacto se produjo inicialmente con la Fundación Nacional del Indio (FUNAI, creada en 1967), organismo institucional con el deber de representar y defender a los pueblos indígenas que, en aquel momento, mediaba la demarcación de la TI y podría hablar con los centros educativos con miras al ingreso de los niños en las escuelas. Se percibe la preocupación de los líderes indígenas con los niños y sus procesos de escolarización, quizás este era uno de los caminos hacia la inclusión y el mantenimiento cultural. Y a medida que las TI tomaban forma, con las desapropiaciones de quienes ocupaban estos territorios, las familias indígenas empezaron a establecerse en sus casas, cultivando sus campos. Durante ese proceso de establecimiento, los niños y niñas empezaron a ir a las escuelas que había cerca de sus residencias. Al principio iban a las escuelas de blancos existentes; y, después, por medio de solicitudes y movilizaciones, se transformaron las ya existentes en escuelas indígenas y se crearon otras nuevas. Como ejemplo, citamos la TI Toldo Chimbangué (Chapecó, Santa Catarina), demarcada en 1985, y la transformación de la escuela de educación primaria Irani en escuela de educación primaria Fen'no en 2004, en homenaje a la líder Ana da Luz Fortes do Nascimento —la india Fen'no (Brighenti, 2014)

Con más de cinco siglos de exclusiones y violaciones, los pueblos indígenas resisten y, según la historiadora indígena Diádiney Helena de Almeida: Seguir existiendo y resistiendo para que muchos también puedan recorrer sus caminos. Honrar a los que vinieron antes y seguir remando y haciendo historias (Almeida en: Baniwa; Kaingang; Tremembé, 2020, p. 102). Guiados por la comprensión de la existencia y de la resistencia a través del acceso y permanencia de los niños indígenas en las escuelas formales indígenas y no indígenas, y vislumbrando la circulación y la apropiación de saberes para fortalecer la lucha contra las injusticias a las que están sometidas estas poblaciones, analizamos narrativas de estudiantes kaingang sobre su trayectoria escolar.

Sabiendo que la institución escolar en Brasil está diseñada para individuos considerados «universales», es decir, sus estructuras materiales e inmateriales están pensadas a partir del conocimiento de las culturas occidentales blancas, con énfasis en la imagen del colonizador, que niegan o invisibilizan identidades, diversidades y saberes de los considerados *otros*, como las poblaciones indígenas y negras. El/la *otro/a*, conforme analizó Judith Butler, a partir de condiciones en guerra (vida y muerte), nos ayuda a comprender el porqué del no reconocimiento de los pueblos indígenas por parte de los colonizadores:

Afirmar que una vida puede ser perjudicada, por ejemplo, o que puede ser perdida, destruida o sistemáticamente abandonada hasta la muerte es subrayar no solo la finitud de una vida (la muerte es segura), sino también su precariedad (la vida requiere que se cumplan varias condiciones sociales y económicas para mantenerse como una vida). La precariedad implica vivir socialmente, esto es, el hecho de que la vida de alguien está siempre, de alguna manera, en manos de otro (Butler, 2016, p. 31).

Esta universalidad reproduce la precariedad, la dicotomía entre inferiores y superiores, pero, sobre todo, los que «están en el lugar» —cuerpos que pueden hablar— y los que están «fuera del lugar» —cuerpos prohibidos de hablar (Kilomba, 2019; Spivak, 2010)—. Aquí, nos centramos en la porosidad de la institución escolar y en las resignificaciones y resistencias de los cuerpos racializados de niños, niñas y adolescentes indígenas kaingang del sur de Brasil para permanecer en estos centros. Más que eso, encontraron en la porosidad, en la ocupación de esta institución, la posibilidad de establecer escuelas indígenas en Tierras Indígenas (TI). Sin embargo, es necesario, antes de eso, pensar en las disputas epistemológicas relacionadas con la educación, la escuela y el lugar del/de la *otro/a*, y en la opción que hacemos para comprender las importancias de los procesos educativos en la formación de niños, niñas y adolescentes indígenas en el sentido de que resistan a las opresiones y, al mismo tiempo, experimentar positivamente su ancestralidad, identidad, cultura y territorio. La siguiente parte se dedica a ello.

Procesos educativos: la educación, la escuela ¡la cuestión del Otro!

A partir de la sucinta definición que le hemos dedicado a la escuela y a la educación⁶, es posible afirmar que la principal atribución de dicha institución no es la de dotarles a niños, niñas y jóvenes de conocimientos, habilidades o competencias, ni cualificarlos para ingresar al mundo laboral, aunque estas demandas no pueden ser desconsideradas en el proceso educativo. Se asume aquí que la cuestión más importante para la educación (y para la vida) es cómo podemos responder responsablemente a quién es el Otro (Biesta, 2017, p. 31), a su llamada, que se manifiesta no solo por su voz, sino por su sufrimiento (Levinas, 2009). La forma

en que respondemos a esta llamada marca totalmente la diferencia, es la propia posibilidad de resistir a la indiferencia al llamamiento que emana de los rostros de quienes sufren por las diversas formas de opresión en nuestro tiempo. Opresión que no es natural, sino históricamente constituida (Quijano, 2019; Spivak, 2010). Ese «tiempo liberado» ha de ser el lugar del «encuentro». Para Biesta (2018, p. 28),

Dichos encuentros son siempre interrupciones —en las formas de cómo se es, en los deseos, en los cuestionamientos sobre esos deseos, es decir, si lo que se desea es deseable. Enfrentarse a esta cuestión, plantearla, darle un espacio, contestarla, es menos un asunto de aprendizaje y, tal vez, más un encuentro con la enseñanza, con la experiencia de ser enseñado, de ser abordado por lo que está fuera de sí mismo y no construido por sí mismo.

En las sociedades marcadas por la diversidad étnico-racial y religiosa, como es el caso de la brasileña, la educación escolar desempeña un papel significativo, e incluso insustituible, en la presentación del mundo. Debido a la complejidad de la sociedad brasileña, se establecieron varias formulaciones legales para que la diversidad cultural, en algún momento de la vida escolar, pudiera ser tratada directamente, entre las que se destacan las Leyes 10.639/2003 y 11.645/2008 que hacen obligatoria la enseñanza de la historia y cultura africanas, de los afrobrasileños y de las poblaciones indígenas brasileñas (Brasil, 2003; Brasil, 2008). En Brasil, la pluralidad que marca el mundo (habitado por seres humanos en plural) toma, a menudo, la forma de violencias, opresiones y privilegios que no pueden pasarse por alto. Para que quede claro, no queremos afirmar aquí que el encuentro con el Otro sea algo que ocurra sin conflictos; al contrario: es degradable, lleno de trampas (Bauman, 2013, p. 58), ruidos, malentendidos (Guilherme, 2015). Vivir en paz no es vivir sin conflictos (Galtung, 1996). El encuentro es siempre tenso, inseguro e inestable y, precisamente por eso, supone una cierta amenaza para todos los implicados en la educación. Ese contacto tenso, que busca comunicarse con el Otro, supera la idea de tolerancia, en el sentido de intentar construir un entendimiento, una forma de comprensión mutua que es, según Bauman (2013), una prolífica fuente de creatividad cultural. Esta creatividad necesita estar abierta al Otro, a lo imprevisto, necesita improvisar responsablemente (Gur-Ze'ev, 2005).

Si la escuela debe presentar el mundo, una de las formas en que la escuela fracasa en esa tarea es en la asunción, consciente o no, de perspectivas epistemológicas que naturalizan o justifican las desigualdades históricamente constituidas y niegan la validez de formas de elaboración y validación del conocimiento, así como de significación de lo real, otras que no son las hegemónicas, eurocéntricas u occidentalocéntricas (Quijano, 2019; Sousa Santos, 2019). Si el mundo es el lugar de la pluralidad, es también el lugar de la pluriversalidad, de la pluralidad de las formas de atribuirle sentido al mundo, de la pluralidad de las formas de ser un ser

humano. Siempre es importante no perder de vista que la escuela moderna es, también, una creación occidental y sirvió sobremedida a los intereses coloniales, no solo a los del colonialismo en el sentido económico, sino a los de la colonialidad, a los de la colonización del imaginario —que afecta tanto a los grupos dominantes como a los oprimidos, aunque de formas muy diferentes— que sobrevivió al fin de los sistemas políticos coloniales. Así, en vez de ser un lugar de protección, de hospitalidad, de vivenciar el mundo, la escuela se convierte en un lugar de violencia simbólica y física, de opresión y de sello de la opresión. Una de las formas en la que la escuela se corrompe en una antiescuela que no cuida a los estudiantes es cuando se transforma en cómplice del epistemicidio, cuando asume un enfoque que coloniza a los individuos, sus mentes y sus cuerpos, que los modela de acuerdo a los intereses imperialistas y deshumanizadores, es decir, que les niega a los estudiantes de las culturas oprimidas y colonizadas el estatus humano en plenitud (Biesta, 2017; Gur-Ze'ev, 2005; Spivak, 2010).

Ante este escenario, tematizar la diversidad incurre en la deshumanización del Otro, en su subversión en mero contenido. La otredad del Otro, lo que hace del Otro lo que es, puede ser incomprensible. Responder responsablemente al Otro y a la otredad es aceptar el desafío de lo incognoscible sin buscar encajarlo en criterios racionales, cognoscibles, porque responder al Otro no es conocer al Otro. Una educación que busca conocer al Otro puede llevar a la anulación de la alteridad, es decir, no asume el problema de responder al Otro porque lo absorbe, lo mutila. Conocer todo, encajar todo en los criterios de la racionalidad, es uno de los presupuestos del paradigma cognitivo hegemónico (Sousa Santos, 2019), de la racionalidad moderna, eurocéntrica/occidentalocéntrica (Quijano, 2019).

Lo que se quiere decir con los párrafos anteriores es que, si, por un lado, es demasiado importante que los y las estudiantes tengan acceso a los conocimientos (por medio de temas/contenidos escolares) sobre los grupos étnico-raciales víctimas de opresión, epistemicidio y genocidio, y eso puede contribuir mucho al reconocimiento y puesta en valor de la pluralidad y a la autoestima de las personas que forman parte de estos grupos, por otro, eso no es suficiente. Lo previsto en leyes brasileñas como la 10.639/2003 y la 11.645/2008, si bien ha supuesto grandes avances en el campo de las relaciones étnico-raciales, puede ser subvertido en una forma más de afirmación, aunque de una manera inaudita y sin explícita intención, de la superioridad de una forma de conocer y de ser frente a las demás manifestaciones de lo humano. Esto puede ocurrir si, además de los contenidos tratados, no se presta atención, en el proceso educativo (en la presentación del mundo), a los presupuestos epistemológicos de elaboración y validación de los saberes. Conocer al Otro puede ser un punto de partida para la difícil labor de descolonización del imaginario (tanto de los que gozan de privilegios como de los que sufren la opresión), pero eso implica un necesario giro epistemológico (cuestión que retomaremos más adelante).

Queremos afirmar que hay una dimensión necesariamente peligrosa en la educación, un tipo de peligro que es característico del «encuentro», un peligro que es, incluso, condición para la educación. El peligro de involucrarse en la educación implica estar sujeto a un tipo específico de violencia, que Biesta (2017) y Derrida (1992) denominan trascendental. Es un tipo de violencia que provoca que las personas salgan de una zona de confort epistémico: puede ser que en ese encuentro con el Otro aprendan algo que no les gustaría aprender, algo sobre las injusticias de las que son víctimas o algo sobre los privilegios de los que disfrutaban debido a las injusticias cometidas para con el Otro (Picoli, 2021a). En este sentido, la escuela es la institución que permite experimentar los peligros de la educación con cierto margen de seguridad, pues, como se dijo, su tarea es cuidar para que los niños, niñas y jóvenes puedan crecer e insertarse de manera responsable en el mundo (lo que pone en marcha la otra dimensión del cuidado en la educación/escuela: el cuidado para que el mundo siga existiendo).

Pero aquí estamos ante un problema grave: algunos individuos, todavía en la condición de niños y jóvenes, ya tienen muy claras, porque las sienten en la piel, las injusticias que su grupo y, consecuentemente, ellos y ellas individualmente, sufren. Los niños y jóvenes indígenas, por ejemplo, ya conviven a diario con diversas manifestaciones de violencias: estigmatización, prejuicio, desvalorización de su visión de mundo y de sus saberes tradicionales (epistemicidio), violencias físicas, deshumanización e, incluso, genocidio. Al ser indígenas, están, todo el tiempo, llamados y llamadas a dejar de serlo, a asumir como suya la cultura eurocéntrica. ¿Ellos y ellas también necesitan esa violencia trascendental, siendo que no son los verdugos y, al mismo tiempo que se les insta a abandonar su cultura, se les recuerda todo el rato, de diferentes formas, *quiénes son ellos y ellas*? Tiene más sentido, en estos casos, que la escuela sea más un espacio de protección (una escuela de hecho, de tiempo liberado de las presiones externas y de las violencias externas) y de desaprendizaje de lo que se aprendió con la violencia que moldea la colonización y la colonialidad.

Este desaprendizaje, esta liberación de la colonialidad, comprende la dimensión específica de la violencia trascendental de la educación para los grupos oprimidos: reconocer y enorgullecerse de sí mismos, de su historia y de su cultura es muy difícil, y hasta doloroso, para quienes se les enseñó que sus tradiciones deberían ser abandonadas porque eran inferiores e, incluso, no plenamente humanas. La propia institución escolar es una interferencia de la cultura occidental. Pero con esto no se quiere atestar aquí el fin de la escuela. Todo lo contrario. Lo que aquí se propone es una apropiación (no en sentido capitalista), una resignificación de la escuela, de transformar una institución que fue parte importante del epistemicidio (que fue/es, por tanto, una antiescuela) en una escuela de hecho, en el sentido de proteger las posibilidades de que aún haya culturas indígenas. La escuela, de esta manera, se

erige en un espacio de protección, de puesta en valor de otras formas de saberes y experiencias, de elevación de la autoestima por medio de un giro epistemológico que abraza enfoques descoloniales frente a una sociedad que colonialmente desmerece y desconsidera lo que no es su espejo.

Estudiantes indígenas: saberes, conocimientos, experiencias, vivencias

Así, como el territorio ha sido y es lugar de disputas entre indígenas y no indígenas, también las escuelas de blancos y para blancos lo son, y allí la negación a la permanencia de niños y niñas indígenas se siente en las actitudes, posturas y normas institucionales colonialistas:

[...] logramos el derecho a estudiar con los blancos en la escuela Tancredo Neves a finales de los 90, de lo que me acuerdo de aquí (TI Serrinha) era de una directora no muy sociable, nos hacía rezar todos los días antes de que empezaran las clases y ella nos regañaba a los indios que no sabíamos rezar. (G. F., Letras, TI Serrinha).

Pasados 500 años del inicio del proceso colonialista portugués, los niños y niñas kaingang sufren la imposición de la cultura eurocéntrico-cristiana para «salvar sus almas» en una escuela pública que se rige por la educación laica. Y, además, niega, conforme a lo previsto en la Constitución de 1988, el derecho de los pueblos indígenas a vivir de acuerdo con sus propias culturas. Según Bruno Ferreira, a lo largo de la historia la «escuela para indios» fomentó la extinción de pueblos con diferentes culturas: las lenguas, las tradiciones, los conocimientos, los valores fueron negados por la escuela. Los sabios indígenas, perseguidos; y sus conocimientos, negados (Ferreira, 2020, p. 75).

Los relatos de exclusión están presentes en las memorias de los estudiantes indígenas que van a escuelas de no indígenas, que marcan un pasado/presente inmerso en prejuicios:

En la aldea estudié hasta la 4ª série [5º grado, el correspondiente a niños de edades de 10 años]; de la 5ª [6º] hasta *ensino medio* [educación secundaria/bachillerato, que en Brasil dura tres años y empieza cuando los jóvenes tienen 15/16 años] en una escuela no indígena. Debido a esa distancia de la vida escolar fuera de la aldea, se fue perdiendo lo aprendido del idioma kaingang, la lengua materna de un pueblo hijo de los herederos de la obstinación, pasándose a estudiar lo que los indios no estudiaban. En la escuela donde los indígenas estudiábamos, éramos minoría y pasábamos por momentos dolorosos que se recuerdan aún hoy, con mucho dolor sufríamos con los prejuicios (Z. A., Pedagogía, TI Toldo Pinhal, Santa Catarina)

La inexistencia del diálogo, de la alteridad, anula la posibilidad de inclusión de los

niños y de los saberes/conocimientos de su pertenencia étnica, como la lengua. Al estudiar únicamente visiones de universalidad eurocéntrica, o procesos pedagógicos exclusivamente para no indios, se relaciona la visión del colonizador, de la sociedad, de la cultura del hombre blanco, rechazando la presencia de alumnos indígenas. Concomitante al periodo en el que sucedían las demarcaciones, se producía el debate, la redacción y posterior promulgación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación en Brasil (LDB - Ley n.º 9.394 de 20 de diciembre de 1996), que destaca:

Art. 78. El Sistema Educativo del Estado, con la colaboración de los organismos federales de fomento a la cultura y de asistencia a los indios, desarrollará programas integrados de enseñanza e investigación para ofrecer educación escolar bilingüe e intercultural a los pueblos indígenas, con los siguientes objetivos:

I. proporcionarles a los indios, a sus comunidades y a sus pueblos la recuperación de sus memorias históricas; la reafirmación de sus identidades étnicas; la puesta en valor de sus lenguas y ciencias;

II. garantizarles a los indios, a sus comunidades y a sus pueblos el acceso a la información y a los conocimientos técnicos y científicos de la sociedad nacional y demás sociedades indígenas y no indígenas.

Con la legislación se instituyó la educación escolar diferenciada para los pueblos indígenas. En el testimonio anterior, la estudiante fue a una escuela fuera de la aldea durante un periodo posterior a la promulgación de la LDB, y señala que la escuela para blancos no realiza proyectos integrados para la puesta en valor y la plasmación de la identidad, idioma e historia de las sociedades indígenas conforme a lo previsto en la legislación.

La memoria de la vida escolar fuera de la aldea provoca dolor, sufrimiento; ¿y cuál es la explicación más plausible para que ocurriera esto?: haber nacido indígena en un país de privilegios de la blanquitud, forjado por la democracia racial y con sus estructuras y su cotidianeidad marcados por el racismo y el prejuicio. De acuerdo a Edson Kayapó, las diversas formas de discriminación, el silenciamiento y el encubrimiento de la violencia histórica contra los pueblos indígenas se expresan en la composición de las memorias o en el olvido al que fueron condenados dichos pueblos (Kayapó, 2019, p. 59).

La estudiante enfatiza su ancestralidad como puntal para resignificar los *momentos dolorosos*, a través de la resistencia en la memoria de la lucha de João Maria Rodrigues, el «cacique Teimoso»⁷. En 1996, el cacique Teimoso [en portugués, obstinado, terco] lideró la recuperación y demarcación de la TI Toldo Pinhal (Seara, Santa Catarina), donde él y su padre, el cacique Gregório, están enterrados. Para Bruno Ferreira: la visión del mundo, Ûn si ag tũ pẽ, propia de los kaingang, presenta las memorias de los mayores para mostrar el comportamiento en este mundo,

que se basa en las relaciones con el otro, ese otro representado en el conjunto de elementos, artefactos del pueblo, sus territorios, sus relaciones de afecto con la naturaleza (Ferreira, 2020, p. 106)

Las narrativas de ser estudiante indígena fuera de la aldea, pueblo, por lo general, rememoran experiencias negativas y dolorosas. En cambio, en las memorias de ser estudiante de una escuela ubicada en TI, son de recuerdos saludables y positivos:

Siempre estudié en la comunidad indígena y aprendí mucho con mis profesores indígenas y no indígenas, cuando había una presentación en la escuela, siempre había un alumno que lo hacía en portugués y en kaingang, siempre había el día de comida típica, a veces íbamos con los profesores a buscar fuá y kumi⁸ y les ayudábamos a limpiarlas y a ver cómo se hacían, porque no se hacen de cualquier forma (K. T., grado de Administración de Empresas, TI Nonoai, Rio Grande do Sul)

Históricamente, la organización económica del pueblo kaingang tiene en la recolección, la caza, el cultivo y la artesanía sus puntales de supervivencia, ya sea colectiva o individualmente, y mantienen en su identidad étnica el vínculo entre la naturaleza y el hombre. Se evidencia el vínculo entre la escuela y las costumbres, la tradición, la construcción del conocimiento/saberes rodeados por la vida cotidiana de los niños y niñas, posibilitando el reconocimiento de la existencia de conocimientos producidos históricamente por este pueblo, «*os conhecimentos kaingang precisam estar presentes na escola, de forma destacada ou, pelo menos, em igualdade de condições*» [los conocimientos kaingang necesitan estar presentes en la escuela, de forma destacada o, al menos, en igualdad de condiciones] (FERREIRA, 2020, p. 119).

Y, asimismo, momentos fuera de clase:

En las semanas culturales pudimos llevar algo de comida típica de casa para compartir con los demás, se hacían presentaciones y yincanas, en los desfiles las chicas tenían que buscar pareja para participar y se votaba a la pareja que estaba más caracterizada, se hacían juegos con maíz y frijoles para enseñar cómo se jugaba antiguamente, también se practicaba tiro con arco, y también venían estudiantes de otras escuelas para participar, algunos padres traían atrapasueños para venderlos, también había exposiciones de artesanías, algunas de animales hechos con madera que eran muy bonitas. (K. T., grado de Administración de Empresas, TI Nonoai, Rio Grande do Sul)

La educación escolar indígena a partir de las experiencias narradas sugiere que pensemos sobre la descolonización del currículo eurocéntrico, que está permeado por la episteme de subordinación de pueblos, lenguas y conocimientos. Significa que avancemos y transgredamos las fronteras epistemológicas del colonizador y el colonialismo hacia una educación con acciones pedagógicas para la diversidad, educación de las relaciones raciales y la interculturalidad que incluya los conocimientos,

los saberes tradicionales y las dinámicas sociales de cada cultura. Como señala Catherine Walsh, al estudiar a los pueblos indígenas andinos, debe darse el «giro epistemológico» asociado al concepto de interculturalidad. Este concepto parte del «lugar de enunciación del movimiento/lucha social indígena», es decir, un campo epistemológico construido sobre realidades y estructuras del pasado y del presente:

Y es a través de ese conocimiento que se genera un conocimiento «otro». Un pensamiento «otro» que orienta el programa del movimiento en las esferas política, social y cultural, mientras opera afectando (y descolonizando), tanto las estructuras y paradigmas dominantes como la estandarización cultural que construye el conocimiento «universal» de Occidente (Walsh en Castro-Gomes; Grosfoguel, 2007, p. 51)

Cuando hablamos de «giro epistemológico», no estamos afirmando la creación de una concepción de mundo, de verdad y validación de lo creíble diametralmente opuesta a la epistemología eurocéntrica. Boaventura de Sousa Santos (2019, p. 11) afirma que las epistemologías del Sur, es decir, las formas de concepción del mundo y de la propia vida que emergen de y en la lucha contra las opresiones del capitalismo, del colonialismo y del patriarcado, ocupan las concepciones hegemónicas de la epistemología (las epistemologías del Norte). De acuerdo al autor (Sousa Santos, 2019, p. 17),

Las Epistemologías del Sur se refieren a la producción y validación de conocimientos anclados en las experiencias de resistencia de todos los grupos sociales que sistemáticamente han sufrido la injusticia, la opresión y la destrucción causada por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. He designado como «Sur antiimperial» al vasto, e inmensamente diversificado, campo de tales experiencias. Es un Sur epistemológico, no geográfico, compuesto por muchos sures epistemológicos que tienen en común el hecho de que son saberes nacidos en las luchas contra el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. Se producen dondequiera que ocurran tales luchas, tanto en el Norte como en el Sur geográficos. El objetivo de las Epistemologías del Sur es posibilitar que los grupos sociales oprimidos representen al mundo como propio y en sus propios términos, pues solo así podrán cambiarlo según sus propias aspiraciones.

Se trata una búsqueda de alternativas de alternativas (Sousa Santos, 2019, p. 11), es decir, más allá de las modernas concepciones eurocéntricas e ilustradas de alternativas, como el socialismo o, incluso, el humanismo (Biesta, 2017; Levinas, 2013). Una búsqueda de alternativas sin garantías de éxito, pero que es necesaria ante la hegemonía de la barbarie del capitalismo, ante el aparente consenso de que «no tenemos alternativas». Las Epistemologías del Sur, como contrahegemónicas, no ofrecen una utopía en los moldes tradicionales: como un camino a seguir. Más

bien, constituyen una iluminación ante la crisis permanente (y, por tanto, conformadora sobre la imposibilidad de superación —a diferencia de una crisis ocasional— y legitimadora de injusticias y sufrimientos) del capitalismo, es decir, señalan caminos posibles, o incluso atestiguan la posibilidad de otros caminos distintos al epistemicidio y a la anulación del Otro. Anulación que primero es teórica, como la invisibilización del Otro, para solo después ser física (Arendt, 2012). Esta luz tenue (Sousa Santos, 2019, p. 11), a veces intermitente (Arendt, 2008), como señal de la posibilidad de luchar contra la violencia sin sentido del capitalismo, del colonialismo y del patriarcado, comprenden la manifestación de una forma de amor políticamente situada, que es a la vez un amor al mundo como espacio de la pluralidad de lo que es humano (Arendt, 2017) y un amor al Otro, que reitera, como dice Freire en las líneas finales de *Pedagogía del oprimido*, nuestra fe en los hombres y en la creación de un mundo en el que sea menos difícil amar (Freire, 1983, p. 218).

Para Sousa Santos (2019, p. 19-20), las Epistemologías del Sur implican, al menos, dos niveles de desafíos para las epistemologías hegemónicas. En el primero, buscan identificar y discutir la validez de los conocimientos «inexistentes» o, mejor dicho, de saberes desconsiderados desde el punto de vista occidentalocéntrico. Esos saberes se toman así (como inexistentes) porque son productos de métodos diferentes a los de la ciencia moderna o porque son producidos por sujetos «ausentes», concebidos como incapaces de producir conocimientos debido a su formación o, incluso, a su condición humana incompleta desde la perspectiva moderna/humanista. En el segundo, se da por el hecho de que, a menudo, ese sujeto es colectivo y los conocimientos producidos se viven de forma performativa. Esto, por un lado, altera la concepción tradicional de «autoría» y, por otro, rechaza la separación entre mente y cuerpo, sentidos e intelecto. Son conocimientos que se forman, producen, reproducen, se inventan y se reinventan en la lucha contra la opresión y están incorporados en las prácticas sociales, culturales, religiosas, en la relación con la naturaleza y con el Otro de los diferentes sujetos (muchas veces, colectivos).

En otras palabras, las Epistemologías del Sur denuncian y provocan alternativas (de alternativas) en el sentido de que autores, de alguna manera vinculados a la tradición del pensamiento occidental, ya señalaron como urgentes: la denuncia del humanismo como insuficientemente humano. Entre estos autores, destacamos a Biesta (2017), Levinas (2009) y, en la cuestión específica sobre el humanismo, incluso a Heidegger (1966). Biesta (2017, p. 57) nos recuerda que el humanismo influyó sobremedida en la concepción occidental de la educación y definió los roles de la escuela y de los profesores al establecer a priori lo que era un ser humano en plenitud: aquel que alcanzaba la “autonomía intelectual” o, mejor dicho, lo que así entendía la tradición europea. Y, desde la Ilustración, especialmente desde «¿Qué es la ilustración?» de Kant en 1784, se asumió que esa condición, aunque potencial en «todo» ser humano, solo podía ser liberada (adquirida) por el proceso educativo

(Kant, 2012). La persecución de ese objetivo repercutió en las perspectivas educativas liberales, socialistas e incluso anarquistas, cada una con su propia definición de lo que sería, o de cómo se manifestaría en el mundo, la «autonomía racional». Según Biesta (2017, p. 18-19), la educación moderna pasó así a basarse en una verdad particular sobre la naturaleza y el destino del ser humano, mientras que la conexión entre la racionalidad, la autonomía y la educación se convirtió en la «Santísima Trinidad» de la Ilustración. Esas creencias, a distintos niveles, se infiltraron en las alternativas europeas al capitalismo y a las demás formas de opresión (Sousa, Santos, 2019, p. 9).

Para Aníbal Quijano (2019, p. 107, 110), no es casualidad que los postulados de la Ilustración se desarrollaran y se convirtieran en la perspectiva hegemónica del pensamiento occidental en el mismo periodo en el que el proyecto colonial estaba en marcha. Es posible afirmar que el humanismo ilustrado brindó la base teórica para la expansión colonial y, luego de los procesos de emancipación política, para la mentalidad colonial (Memmi, 2016; Fanon, 2008). La cultura europea fue elevada a la categoría de modelo cultural universal. Lo que no era europeo era «exótico».

En consecuencia, las otras culturas son diferentes en el sentido de ser desiguales, de hecho inferiores, por naturaleza. Sólo pueden ser «objetos» de conocimiento o de prácticas de dominación. En esa perspectiva, la relación entre la cultura europea y las otras culturas se estableció y desde entonces se mantiene como una relación entre «sujeto» y «objeto». (Quijano, 2019, p. 110)

En el campo de las artes, por ejemplo, lo «exótico» era admitido como punto de partida o como fuente inspiradora, y no como forma específica de expresión artística humana, era el objeto. Esta forma de acercamiento al Otro se da de manera capitalista, como apropiación del Otro, lo que es, como nos recuerda Quijano (2019), una perspectiva colonial.

Para Quijano (2019, p. 104), las estructuras coloniales de poder produjeron discriminaciones sociales que fueron calificadas como «raciales», «étnicas», «nacionales», «antropológicas», según los intereses, agentes y pueblos involucrados. Pero, más que eso, para el autor, esas construcciones históricas intersubjetivas fueron asumidas como categorías supuestamente científicas y objetivas, ofreciendo el soporte legitimador de la dominación misma, tanto para los colonizadores como para los colonizados. La educación, o mejor dicho, la escolarización, tuvo un papel importante en ese emprendimiento de «colonización del imaginario» (Quijano, 2019; Fanon, 2008; Memmi, 2016) y de modelaje de los individuos según los intereses de los dominadores (Gur-Ze'ev, 2005), especialmente debido a la imposición mistificada de los estándares de conocimiento, de validación del conocimiento y de significación europeos. Según Quijano (2019, p. 105)

Eso fue producto, al comienzo, de una sistemática represión no sólo de específicas creencias, ideas, imágenes, símbolos y conocimientos que no

servieran para la dominación colonial global. La represión cayó sobre todo, sobre los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolos, modos de significación, sobre los recursos, patrones e instrumentos de expresión formalizada e objetivada, intelectual o visual. Fue seguida por la imposición del uso de los propios patrones de expresión de los dominantes, así como sus creencias e imágenes referidas a lo sobrenatural, las cuales sirvieran no solamente para impedir la producción cultural de los dominados sino también como medios muy eficaces de control social y cultural, cuando la represión inmediata dejó de ser constante y sistemática.

La cuestión central aquí es que esta idea de educación implica que, incluso antes de que los sujetos se embarquen en proyectos educativos, el «producto» ya estaba diseñado: el ser humano emancipado al alcanzar la autonomía racional. El humanismo, por tanto, no admite la otredad, es decir, otras formas de ser un ser humano que no sean las implicadas en el Mismo totalizante (Levinas, 1989). No promueve la pregunta sobre el sentido de ser un ser humano en sus incontables manifestaciones y el propio significado de «experiencia» porque no entiende la validez de esa pregunta, dado que ya ofrece de antemano la respuesta normalizada sobre lo que es él (Heidegger, 1966).

En este sentido, es posible, en el marco del humanismo, cuestionar la humanidad del Otro. Las categorías «humanidad» y «sociedad» no eran extensibles a los no europeos, o solo lo era de modo formal: como aspirantes a la humanidad (Quijano, 2019, p. 113). Y Biesta nos recuerda que no se trata solo de una posibilidad teórica, sino de una terrible realidad práctica: los absurdos del siglo XX, la esclavitud y el genocidio indígena en el continente americano que se extiende desde hace más de cinco siglos partieron de una definición apriorística de lo que era un ser humano, aquel que debería sobreponerse a los demás (Biesta, 2017). El humanismo debe ser denunciado porque, aparte de no ser suficientemente humano, es totalitario (Adorno & Horkheimer, 1985) y deshumanizador (Gur-Ze'ev, 2005).

Al establecer que la racionalidad autónoma es el estándar humano por excelencia, el humanismo puso en una situación delicada a quienes aún no eran capaces (como los recién llegados que solo se convertirían en humanos después del proceso educativo), a los que ya no eran capaces y a los que vivían sus vidas fuera del estándar humano occidental, a aquel que es el Otro (Picoli, 2021a, p. 222)

Coincidimos con Biesta (2017, p. 20-21) cuando afirma que el problema del humanismo, el lema de su crisis, no se ubica en estas atrocidades en sí (capitalismo, colonialismo, imperialismo, anulación del Otro, etc.), sino, sobre todo, en lo que se refiere a la incapacidad del humanismo para hacer frente a estas inhumanidades,

para ofrecer las posibilidades de una respuesta efectivamente nueva, de ofrecer una *alternativa*. Esto sucede porque ese humanismo es una Epistemología del Norte. Biesta (2017, p. 20-21), preocupado con la implicación educativa del humanismo, sostiene que este, en general, representa y presenta el presupuesto de que es posible conocer y articular la naturaleza del ser humano *antes* del inicio del emprendimiento educativo y, a partir de ahí, utilizar ese conocimiento como base para nuestros esfuerzos políticos y educativos. Hace falta buscar alternativas de alternativas, la cuestión ya no es sobre una teoría de la revolución, sino de revolucionar la teoría. Según Sousa Santos (2019, p. 27),

Las Epistemologías del Sur pretenden mostrar que aquellos que son los criterios dominantes del conocimiento válido en la modernidad occidental, al no reconocer como válidos otros tipos de conocimiento más allá de los producidos por la ciencia moderna, dieron lugar a un epistemicidio masivo, o sea, a la destrucción de una inmensa variedad de saberes.

Estas otras epistemologías, denuncian, así, las formas de construcción del saber que favorecen el silenciamiento del Otro, el silenciamiento de su visión del mundo, y, de ese modo, al ignorar a los subalternos y sus formas de saber, dan continuidad al proyecto imperialista del colonialismo (Spivak, 2010, p.127). Eso, nos recuerda Arendt (2012), ofrece las condiciones para la eliminación del Otro. Pero las Epistemologías del Sur no se limitan a la denuncia; además, se constituyen como alternativas (de alternativas) para otro mundo, más hospitalario, más cuidadoso y, en definitiva, más humano.

Las Epistemologías del Sur, como clave para leer el mundo, no comprenden una simple inversión de las Epistemologías del Norte. Así, no se rechaza el conocimiento científico, metódicamente producido, y que es criterio de poder y creación discursiva del mundo. Por el contrario, la ciencia moderna se entiende como una de las formas más importantes de creación de conocimiento, una forma de conocimiento que los grupos oprimidos han de apropiarse. Ella solamente, lo que no es poco, no se ve como la única forma de constitución del conocimiento (Souza Santos, 2019, p. 35). No rechazar la tradición occidental no significa no discutir su «posicionalidad» (Spivak, 2010, p. 117), es decir, las relaciones que mantiene, aunque sea de forma no declarada e incluso no reconocida, con la perspectiva colonial. Según la pensadora india Gayatri Chakravorty Spivak (2010, p. 118), «*Como sou uma intelectual pós-colonial, também sou influenciada por essa formação. Articular essa formação ideológica – medindo silêncios, se necessário – no objeto de investigação é parte do nosso projeto de “desaprendizagem”*» [Como soy una intelectual poscolonial, también estoy influenciada por esta formación. Articular esta formación ideológica —*midiendo* silencios, si fuera necesario— en el *objeto* de investigación forma parte de nuestro proyecto de «desaprendizaje»]. Según Gur-Ze'ev (2005, p. 160), «desaprender»

es incluso más importante que aprender: desaprender lo que aprendemos con la educación modeladora que rechaza al Otro. «Lo que hay que hacer es algo muy distinto: liberar la producción del conocimiento, de la comunicación y de la reflexión, de los baches de racionalidad-modernidad europea» (Quijano, 2019, p. 114). Así, podemos iniciar el aprendizaje hospitalario de la alteridad, aquel que no trata al Otro como objeto del conocimiento, sino como ser humano, como compañero en el mundo (Picoli, 2021b, p. 272).

Las Epistemologías del Sur, que en gran parte provienen de los grupos que sufren el epistemicidio y el genocidio durante siglos, como los grupos indígenas americanos, no pretenden eliminar las diferencias entre Norte y Sur, sino las jerarquías de poder. Las diferencias, por el contrario, se ponen en valor. En lugar de la unidad abstracta —del ser humano como «intelectualmente autónomo» en el sentido del humanismo—, la pluriversalidad da apertura a las infinitas posibilidades de manifestación de lo que es humano, del mundo como comunidad de los que nada tienen en común (Souza Santos, 2019; Biesta, 2017, Arendt, 2017).

Esa es una demanda para todas las escuelas, para toda la educación, no solo para las escuelas indígenas:

La búsqueda de reconocimiento y la celebración de la diversidad epistemológica del mundo subyacente a las Epistemologías del Sur requieren que estos nuevos repertorios (de hecho, ancestrales o recientemente reinventados, en muchos casos) de dignidad humana y de emancipación social sean entendidos como relevantes mucho más allá de los grupos sociales que protagonizaron su aparición a partir de sus luchas contra la opresión o incluso fuera de contextos de lucha. Lejos de aprisionarlos en esencialismos identitarios, estos repertorios han de verse como aportes a la renovación y a la diversificación de las narrativas y de los repertorios de las utopías concretas de otro mundo posible, un mundo más justo (*justo* en el sentido más amplio del término) (Souza Santos, 2019, p. 33)

En las memorias de un niño y adolescente que vivió en una TI y fue a la escuela de la comunidad, hay interacción, intercambios que van más allá de los límites escolares, y son conocimientos contruidos y dialogados en la colectividad, sin la dicotomía excluyente de quién *debe* ser objeto y quién *debe* ser sujeto. Este «otro» conocimiento proporciona un lugar de pertenencia, de identidad con significados y sentidos para los niños y niñas indígenas.

La LDB de 1996 indicó un cambio en el formato y en la metodología de cómo se deberían dialogar los conocimientos para que se respete la diversidad. Cabe destacar también la Ley 11.645/2008, que instituyó la obligatoriedad de la enseñanza de la historia y la cultura indígena en los currículos de las escuelas de educación básica y media, lo que amplió las posibilidades de (re)conocer la importancia de estos pueblos

para los no indígenas.

En ese momento ni siquiera había un profesor indígena que trabajara en aquella escuela, por lo que solo ese profesor daba clases desde preescolar hasta *quinto* [equivalente a sexto grado, cursado por niños de 11 años]. De *sexto a noveno* [desde los 12 hasta los 15 años] estudié en otra escuela, ya que en mi escuela solo había grados iniciales, así que me pusieron en la Escuela Estatal Indígena Kaingang de Educación Secundaria, esta es una gran escuela. Cuando pasé a *sexto*, tuve dificultades porque a todas horas cambiaban de profesor, eso me confundía mucho, pero allí empecé a leer y escribir en el idioma kaingang y aprendí mucho sobre mi cultura. En este centro fui aprendiendo más, ya que siempre estaba interesaba y me gustaban mucho las clases de los profesores, siempre aprendía cosas nuevas en todas las asignaturas. Las dos escuelas en las que estudié están en la aldea Pinhalzinho, donde con mucho esfuerzo se consiguió una escuela de secundaria. (A. F., Geografía, TI Pinhalzinho, Rio Grande do Sul)

Se nos presentan escuelas indígenas con profesores indígenas y no indígenas, lo que nos lleva a reflexionar sobre cómo se organizó la institución escuela en áreas demarcadas. La escuela con estructura occidental, donde ya existía (materialización), permaneció en las tierras recuperadas y demarcadas a partir de 1988 como TI. Sin embargo, existía la necesidad de que la escuela (espacio de representación de poder en la cultura occidental y espacio de socialización de saberes en la cultura indígena) y los profesores/as no indígenas se percibieran dentro de un nuevo lugar, para pensar y repensar con otras visiones de hombres y mundo, rompiendo fronteras con prácticas de enseñanza que median los conflictos y desarrollan empatía con vistas a la alteridad. Para bell hooks, el profesor debe participar en el crecimiento del alumno, en lo que denominó «educación como práctica de la libertad»: Enseñar de una manera que respete y proteja las almas de nuestros alumnos es fundamental para crear las condiciones necesarias para que el aprendizaje pueda comenzar de una manera más profunda e íntima. (hooks, 2017, p. 25).

Cuando las clases las imparten profesores del grupo étnico, su idioma de pertenencia étnica forma parte del aprendizaje (escribir y leer), y así se amplía la comprensión del mundo a partir de su vida cotidiana. Para el profesor Bruno Ferreira (2019, p. 87), los niños, cuando incorporan su vida cotidiana, construyendo y transmitiendo saberes, van tomando conciencia de su importancia y no son solo niños, sino parte efectiva de una construcción dentro de su cultura. Propicia que dialoguen y piensen sobre los contenidos escritos por no indígenas, pero sintiéndose valorados y sabedores de que el conocimiento también puede ser entendido y narrado/escrito en su idioma. La lengua es el contacto con las memorias de los *kofá*, representa el mantenimiento de la cultura y transforma el aprendizaje placentero en sentidos y

significados.

Son más de cinco siglos de violaciones; es urgente la visibilidad, la voz, el protagonismo de los pueblos tradicionales sin grilletes ni trampas, pero a través de la interacción dialógica, de una educación para las relaciones étnico-raciales (metodologías descolonizadoras) como premisa para la pertenencia, la solidaridad. El giro epistemológico no es solo una necesidad para las escuelas indígenas o de otros grupos oprimidos por el capitalismo, la colonización y el patriarcado, o para las escuelas a las que acuden los individuos de estos grupos. Enfrentarse a la colonización del imaginario (a la colonialidad) es una cuestión de humanización, de enfrentamiento a la barbarización del capitalismo contemporáneo. El giro epistemológico es, incluso, condición para que la escuela sea en efecto una escuela, es decir, como tiempo-espacio liberado de las presiones y violencia, tiempo para experimentar otras formas de ser, de relacionarse, espacio para el diálogo, como lugar de protección, de hospitalidad. La asunción de enfoques descoloniales es condición, incluso, para el tipo de violencia característica de la educación, la que provoca a los participantes del proceso educativo a los retos de la alteridad. Sin embargo, esto no puede producirse a costa de los niños, niñas y jóvenes de los grupos oprimidos. Para ellos, la escuela necesita, más que nunca, ser un espacio de hospitalidad, de cuidado, de afirmación. Un espacio-tiempo libre de autorreconocimiento de la humanidad que traen consigo.

Conclusión

A lo largo de este texto hemos buscado poner de manifiesto la influencia de la educación escolar para niños, niñas y adolescentes indígenas. Sabedores de que los pueblos tradicionales son históricamente violados en sus derechos fundamentales y no se les respetan sus saberes/conocimientos, ellos resisten a diario para que las ancestralidades, las memorias y los saberes estén presentes en la vida de los niños, niñas y adolescentes, para que se conviertan en adultos conocedores de su pasado y para que dichos saberes aún tengan futuro. Cabe resaltar que, antes del contacto con el aprendizaje en un centro escolar, los niños y niñas indígenas experimentan la transmisión de conocimientos en su familia, en la colectividad; los buenos ejemplos de los padres, de los hermanos mayores y de los líderes comunitarios son fundamentales para el desarrollo del carácter, de las actitudes, de los comportamientos, de las virtudes y de las habilidades de una persona, indispensables para la vida individual y la buena convivencia social. (Luciano, 2006, p. 130)

Los desafíos de salir de sus comunidades para estudiar en escuelas de y para blancos se vuelven difíciles, traumáticas porque, en general, los currículos escolares contribuyen a la desaparición de las culturas de los pueblos indígenas. Los procesos educativos, y aquí específicamente, el modelo de educación y de

escuelas que siguen la occidentalocéntrica, están guiados por el conocimiento considerado universal, para hombres universales con su propia mirada en superioridad al Otro. La occidentalocéntrica niega las vivencias de las sociedades indígenas y de las sociedades que se encuentran en la periferia del capitalismo norteamericano. La proposición de un giro epistemológico con narrativas y reflexiones descoloniales permite repensar las relaciones de poder en los centros educativos y en la forma en que producen conocimiento. La (re)escritura con enfoque «de la historia vista desde abajo», de los pueblos oprimidos tiene, en la perspectiva de las Epistemologías del Sur, un posicionamiento a contrapelo de las narrativas excluyentes del colonialismo y del colonizador. Asimismo, es de suma importancia y propicia que la historia de las sociedades indígenas sea escrita por mujeres y hombres indígenas, que sus experiencias y conocimientos estén presentes en los materiales escolares, en libros y bibliotecas universitarias y en todos los espacios en los que hay circulación de saberes/conocimientos.

La escuela hospitalaria para estos estudiantes es aquella que interactúa con la identidad, con la cultura, que pone en valor los conocimientos ancestrales. Sabemos que los «conocimientos universales» están presentes y se asimilan en las aulas de las escuelas indígenas, pero con enfoques que permitan cuestionamientos y análisis críticos que fortalezcan y positivicen su interpretación acerca de sí mismos y del mundo. Las escuelas no indígenas tienen la responsabilidad de romper paradigmas en relación con los indígenas, de promover intercambios culturales y de no utilizar fechas conmemorativas para fantasear pueblos y culturas. Construir estrategias, apropiarse e implantar en sus currículos literaturas descoloniales y críticas dejando patente la superación de la exclusión y del racismo.

La defensa de los territorios, el mantenimiento de los saberes/conocimientos tradicionales y lo que se producen a partir de ellos no es solo una tarea de las comunidades y escuelas indígenas, sino de los educadores/a, de las universidades y de la sociedad civil que defienden la democracia, la pluralidad, la educación antirracista, la alteridad, la diversidad y que dicen «no» a las violencias materiales y simbólicas que sufren los pueblos marginalizados: Oigan la lucha de los cuerpos-territorios aquí desde antes de que el mundo fuera. Preste atención en quiénes mantienen el firmamento. (Kaingang en Baniwa, Kaingang, Tremembê, 2020, p. 80).

Los desafíos que siguen, en este período convulso y antidemocrático que vivimos en la historia de nuestro país, de las universidades, con ataques a la ciencia, al conocimiento, a los pueblos tradicionales, son, para estos estudiantes, la continuidad de las vivencias con la permanencia en la educación superior. Para ello, las políticas de permanencia (ayudas socioeconómicas), el seguimiento pedagógico, la sensibilización para avanzar en el debate y proposición de currículos con enfoques descoloniales y el acercamiento a las TI no pueden descuidarse y constituyen disputas y luchas

«Empecé a leer y escribir en el idioma kaingang»: trayectorias de una educación escolar indígena en tierras indígenas del sur de Brasil

permanentes.

Notas

¹ Profesor del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Fronteira Sur, campus Chapecó; Doctora en Historia. Co-líder del Grupo de Investigación en Educación, Violencia y Democracia (GRUPEVD/UFFS)

² Profesor del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Fronteira Sur, campus Chapecó; Doctor en Educación. Co-líder del Grupo de Investigación en Educación, Violencia y Democracia (GRUPEVD/UFFS).

³ El uso de descolonial (en español) y no de decolonial (inglés) es también una forma de resistir a otra clase de colonización, íntimamente articulada a la colonialidad típica: el imperialismo de la lengua inglesa (Canagarajah; Said, 2011)

⁴ Texto completo en: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=345311>. Recuperado el 15 de julio de 2020.

⁵ Ver: *Comissão Nacional de la Verdad e Indígenas*. Recuperado el 5 de junio de 2020 de: <http://memoriasdaditadura.org.br/cnv-e-indigenas/>.

⁶ Desarrollamos esa definición más detalladamente en otros trabajos, entre los que destacamos: XXX; XXX, 2018; XXX, 2020a; XXX, 2021a; XXX; XXX, 2020a; XXX, 2021b; XXX, 2020c; XXX; XXX, 2020b; XXX; XXX, 2020c; XXX; XXX, 2020d; XXX; XXX; XXX, 2021; XXX, 2021d.

⁷ Recomendamos el documental *Herdeiros da teimosia: a retomada do Toldo Pinhal pelo povo Kaingang*. Recuperado el 10 de abril de 2019 de <https://www.youtube.com/watch?v=Hq1ilux25eI>.

⁸ Según Müté (2021, p. 28): el fuá (hierba mora) y el kumí (hoja de yuca brava).

Referencias bibliográficas

- Adorno, Theodor; Horkheimer, Max. (1985). *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Althusser, Louis. (1985). *Aparelhos ideológicos de Estado*. (Vol. 2). Rio de Janeiro: Graal.
- Arendt, Hannah. (2017). *A condição humana*. (13ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Arendt, Hannah. (2016). *Entre o passado e o futuro*. (8ª ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Arendt, Hannah. (2012). *As origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Arendt, Hannah. (2008). *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Apple, Michel. (2001). *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez.
- Baniwa, Braulina; Kaingang, Jozileia; Tremembê, Lucinda. (2020). *Vivências Diversas: uma coletânea de indígenas mulheres*. São Paulo: Hucitec.
- Biesta, Gert. (2018). O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. *Revista Educação*, v. 41, n.º 1, p. 21-29. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29749>.
- Biesta, Gert. (2017). *Para além da aprendizagem: educação democrática para o futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica.

- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude. (1992). *A reprodução*. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Brasil. (20 de julio de 2021). *Projeto de Lei 490. Altera a Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio*. <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichade tramitacao?idProposicao=345311>.
- Brighenti, Clovis Antonio. (2014). *Fen'Nó, uma guerreira: uma mulher, uma história, uma lenda*. <http://www.cimi.org.br/site/pt-br/index.php?system=news&action=read&id=7391>.
- Butler, Judith. (2015). *A reivindicação da não violência. Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Canagarajah, Suresh; Said, Selin Ben. (2011). Linguistic Imperialism. En: Simpson, J. (Ed.), *The Routledge handbook of applied linguistics*, pp. 388–400. Abingdon: Routledge.
- Carini, Joel João. (2005). *Estado, índios e colonos: o conflito na Reserva Indígena de Serrinha – Norte do Rio Grande do Sul*. Passo Fundo: UPF Editora.
- Castro-Gómez, Santiago; Grosfoguel, Ramón (Comp.). (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Cid Fernandes, Ricardo; Piovezana, Leonel. (10 de junio de 2020). *Perspectivas kaingang sobre o direito territorial e ambiental no Sul do Brasil*. Ambiente & Sociedade. XVIII(2), 2015. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31742177008>.
- Carneiro da Cunha, Manuela; Barbosa, Samuel. (orgs.). (2018). *Direitos dos povos indígenas em disputa*. São Paulo: Editora Unesp.
- D'Angelis, Wilmar da Rocha. (1984) *Toldo Chimbangue: história e luta kaingang em Santa Catarina*. Chapecó: Conselho Indigenista Missionário - Regional Sul.
- Fanon, Frantz. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. Editora da Universidade Federal da Bahia.
- Ferreira, Bruno. (2019). As crianças Kaingang: educação escolar e os processos próprios de aprendizagem. *Revista de @ntropologia da UFSCar, nº11*.
- Ferreira, Bruno. (2020). *ÛN SI AG TÛ PĚ KI VĚNH KAJRĀNRĀN FĀ. O papel da escola nas comunidades Kaingang*. [Tesis doctoral, Programa de Pós-Graduação em Economia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul].
- Freire, Paulo. (1983). *Pedagogia do oprimido*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Guilherme, Alexandre Anselmo; Picoli, Bruno Antonio. (7 de agosto de 2021). Escola sem Partido - elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, 2018. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230042>
- Gur-Ze'ev, Ilan. (2005). Beyond postmodern feminist Critical Pedagogy: Toward a Diasporic philosophy of conter-education. en: GUR-ZE'EV, Ilan (org.). *Critical Theory and Critical Pedagogy Today: Toward a New Critical language in Education*. Haifa: Universidad de Haifa.
- Gur-Ze'ev, Ilan. (2010). Diasporic Philosophy, Couter-Education and Improvisation. *Policy Futures in Education*, v. 8, n. 3-4.

«Empecé a leer y escribir en el idioma kaingang»: trayectorias de una educación escolar indígena en tierras indígenas del sur de Brasil

Heidegger, Martin. (1966) *Carta sobre el humanismo*. (2ª ed.). Madrid: Cuadernos Taurus-21.

hooks, bell. (2017). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. (2ª ed.). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

IBGE, *Censo Demográfico 2010*: https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/folder_indigenas_web.pdf.

Illich, Ivan. (1973). *Sociedade sem escolas*. (2ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Kaiapó, Edson. (2019). A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? En: SESC. *Culturas indígenas, diversidade e educação*. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional.

Kilomba, Grada. (2019). *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó.

Kant, Immanuel. (2012). *Resposta à questão: o que é Esclarecimento?* (Vol. 13, n.º 1, p. 145-154, jan/jun). Cognitio, São Paulo.

Larrosa, Jorge. Impedir que o mundo se desfaça. (2021). En: Larrosa, Jorge; Rechia, Karen; Cubas, Caroline (orgs). *Elogio do professor*. Belo Horizonte: Autêntica.

Levinas, Emmanuel. (2009). *Humanismo do outro homem*. (3ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Lilla, Mark. (2018). *A mente naufragada: sobre o espírito reacionário*. Rio de Janeiro: Record.

Luciano, Gersem dos Santos. (2006). *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional.

Mabilde, P.F.A.B. (1983). *Apontamentos Sobre os Selvagens da Nação Coroados dos Matos da Província do Rio Grande do Sul - 1836-1866*. São Paulo. Fundação Pró-Memória, INBRASA.

Marcon, Telmo (Org.). (1994). *História e cultura Kaingang no sul do Brasil*. Passo Fundo: Gráfica UPF.

Masschelein, Jan; Simons, Maarten. (2021). *Em defesa da escola*. (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

Memmi, Albert. (2016). *Retrato do colonizado: precedido do retrato do colonizador*. Santiago de Comopstela: Laiovento.

Mütê, Kesia Valderes Jacinto. (2021). Kanhgág Vejen Ki Ciências Tu Kanhrân Hãki Kanhgág My Ge Ke: *Comidas Típicas Kaingang e o Ensino de Ciências na Educação Indígena*. <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/4052/1/tcc%202021%20pronto-merged.pdf>

Nötzold, Ana Lúcia Vulfe & Rosa, Helena Alpini, et al. (Eds.). (2012). *Povos indígenas em Santa Catarina. Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate*. Porto Alegre: Pallotti.

Picoli, Bruno Antonio. (2021). *Contraeducação histórica: a diagonal do agora e a utopia negativa*. EDIPUCRS.

Picoli, Bruno Antonio. (2020). Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal-neoconservadora e o dever ético-estético da resistência. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 5, p. 1-23. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15036.007>

Picoli, Bruno Antonio. (2021). Adulter e responsabilidade: reflexões sobre educação, escola

e homeschooling a partir de Biesta, Levinas e Arendt. En: Maria Celi Chaves Vasconcelo. (Org.). *Educação Domiciliar no Brasil: mo(vi)mento em debate*. (1ª ed., Vol. 1, p. 219-252). Curitiba: CRV.

Picoli, Bruno Antonio. (2020). Homeschooling e os irrenunciáveis perigos da educação: reflexões sobre as possibilidades de educação sem escola no mundo plural a partir de Arendt, Biesta e Savater. (Vol. 15, p. 1-22). *Práxis Educativa*. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.14535.023>

Picoli, Bruno Antonio; Guilherme, Alexandre Anselmo. (2020). É possível Educação em Educação a Distância? Reflexões a partir da ética da responsabilidade de Levinas e do Eros transcendental de Gur-Ze'ev. (Vol. 15). *Práxis Educativa*. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16244.089>

Picoli, Bruno Antonio; Guilherme, Alexandre Anselmo; Brito, Renato. (2021). Fraternidade, responsabilidade e educação: a ética de Levinas como base para uma Pedagogia do Cuidado. En: Síveres, Luiz; Lucena, José Ivaldo de Araújo (Orgs). *O diálogo na perspectiva da fraternidade*. (1ª ed., Vol. 1, p. 44-60). Caxias do Sul: Educas.

Picoli, Bruno Antonio; Vicenzi, Renilda. (2020). Training History Teachers in Brazil: New Guidelines for Teacher Training under the Common National Curricular Base. In: PETERS, M. (eds) *Encyclopedia of Teacher Education*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_398-1

Quijano, Aníbal. (2019). *Ensayos en torno a la colonialidad del poder*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Savater, Fernando. (1998). *O valor de educar*. São Paulo: Martins Fontes.

Sousa Santos, Boaventura. (2019). *O fim do Império Cognitivo: a afirmação das Epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica.

Spivak, Gayatri Chakravorty. (2010). *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG.

Tedesco, João Carlos. (5 de marzo de 2015). *Conflitos Agrários no Norte Gaúcho: indígenas, negros e agricultores*. En: XII Encontro Estadual de História – ANPUH-RS. 2014, São Leopoldo. Anales electrónicos. São Leopoldo: UNISINOS, 2014. <http://www.eeh2014.anpuh-rs.org.br/site/anaiscomplementares>.

Vicenzi, Renilda. (2008). *Mito e história na colonização do oeste catarinense*. Chapecó: Argos.

Vicenzi, Renilda; Picoli, Bruno Antonio. (2020). “Uma cidade branca”: desafios para uma educação étnico-racial. En: BUENO, André; Estacheski, Dulceli; Satler, Carla (Org.). *Ensino de História e Etnicidades*. (1ª ed., Vol. 1, p. 31-37). Rio de Janeiro: Sobre Ontens.

Vicenzi, Renilda; Picoli, Bruno Antonio. (2020). Formação de professores de História: implicações a partir da BNCC e da DCN-BNC. *Escritas Do Tempo* (Vol. 2, n.º 6, pp. 93-117). <https://doi.org/10.47694/issn.2674-7758.v2.i6.2020.93117>

Estrategias de acompañamiento a jóvenes en situación de vulnerabilidad. El caso Proyecto Amigo

Accompaniment strategies for young people in vulnerable situations. Proyecto amigo case

Mireya Sarahí Abarca Cedeño¹
María Teresa Gómez Pérez²
Ma. de Lourdes Covarrubias Venegas³

Resumen

La educación es el principal motor de desarrollo, por lo que se pretende garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad promoviendo oportunidades de aprendizaje para todos, es un bien público, un derecho fundamental y la base para garantizar la relación de otros derechos (Foro Mundial sobre la Educación, 2015), por ello la importancia de apoyar jóvenes en situación de vulnerabilidad social, como es la desigualdad económica y las comunidades rurales. Uno de los programas que brinda acompañamiento a los jóvenes en dicha situación, en el estado de Colima, México, es Proyecto Amigo, por lo que se analizan sus estrategias, procesos y alcances. Para el presente trabajo se realizaron ocho entrevistas a profundidad a estudiantes beneficiados por Proyecto Amigo y a personas responsables del mismo, a partir de los resultados de las entrevistas se efectuó un análisis de categorías. Los principales apoyos brindados por Proyecto Amigo que destacan son el apoyo económico, académico y de salud. Generalmente los acompañamientos brindados a jóvenes en situación de vulnerabilidad solo consisten en un apoyo económico que se limita a las becas; lo que hace diferente a Proyecto Amigo es que cubre varias áreas, además de la económica. En el trabajo se analizan a detalle los procesos que se siguen y su impacto, desde la opinión de los estudiantes participantes, con la finalidad de reconocer estrategias útiles que pudieran facilitar el desarrollo de propuestas de acompañamiento dentro de las instituciones educativas para jóvenes en situación de vulnerabilidad.

Palabras clave: acompañamiento; vulnerabilidad; apoyo académico; formación transversal

Abstract

Education is the main engine of development, which is why it is intended to guarantee an inclusive, equitable, and quality education, promoting learning opportunities for all, it is a public good, a fundamental right, and the basis for guaranteeing the relationship of other rights (Forum World on Education, 2015), hence the importance of supporting young people in situations of social vulnerability, such as economic inequality and rural communities. One of the programs that provide support to young people in this situation, in the state of Colima, Mexico, is Proyecto Amigo, for which its strategies, processes, and scope are analyzed. For the present work, eight in-depth interviews were carried out with students who benefited from Proyecto Amigo and with the people responsible for it, based on the results of the interviews, an analysis of categories was carried out. The main supports provided by Proyecto Amigo that stand out are economic, academic, and health support. Generally, the accompaniment provided to young people in vulnerable situations only consists of financial support that is limited to scholarships; What makes Proyecto Amigo different is that it covers several areas, in addition to economics. In the work, the processes that are followed and their impact are analyzed in detail, from the opinion of the participating students, in order to recognize useful strategies that could facilitate the development of support proposals within educational institutions for young people in situations of vulnerability.

Keywords: accompaniment; vulnerability; academic support; transversal training

Fecha de Recepción: 04/04/2022
Primera Evaluación: 27/05/2022
Segunda Evaluación: 15/07/2022
Fecha de Aceptación: 21/07/2022

Introducción

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), señala que “la educación es el proceso deliberado de adquisición del conocimiento y del desarrollo de las competencias para aplicarlo en las situaciones correspondientes. La adquisición y la utilización del conocimiento son los fines últimos que persigue la educación, orientada por los principios del tipo de sociedad al que aspiramos” (UNESCO, 2015, p. 86).

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) en su Modelo Educativo (SEP, 2017), contempla como obligatoria la educación básica, que abarca desde preescolar hasta secundaria y la educación media superior. En su conjunto, el Modelo “busca educar a personas que tengan la motivación y la capacidad de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestas a mejorar su entorno social y natural, así como continuar con su formación académica y profesional” (p. 45).

Por su parte, la educación superior también afronta múltiples demandas. Fernández (2017), enfatiza su contribución para analizar rigurosamente los problemas que enfrentan las naciones, colaborar en las soluciones adecuadas para ellos, así como para contribuir a conformar sociedades más justas. Los procesos de globalización le suman retos de actualidad como la internacionalización, la evaluación y la calidad (Sebastián, 2017). El nivel superior tiene gran valor para la sociedad, pues prepara para la inserción en los procesos de producción que demanda el sistema: económicos, sociales, ideológicos o políticos; contribuye a solucionar los problemas de la sociedad que se encuentren (Calderón et al., 2017).

La educación es un derecho fundamental que permite a los niños y adultos, en especial a quienes se encuentran social y económicamente marginados, salir de la pobreza y participar plenamente de la vida en comunidad; a pesar de ello, niños y adultos siguen privados de oportunidades educativas debido a factores sociales, culturales y económicos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2016).

En cuestión de acceso a la educación, la población de las zonas rurales muestra mayores dificultades comparada con la de zonas urbanas, debido a la menor disponibilidad de los servicios educativos, así como la calidad de los mismos (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], 2018). Lo anterior es confirmado por la OECD (2018, citado en OCDE, 2019) al mencionar que los jóvenes procedentes de entornos desfavorecidos tienen menos probabilidades de acceder a la educación; además, aquellos niños cuyos padres no han alcanzado dicha educación, tienen menos probabilidades de ingresar a la misma.

Las oportunidades educativas no son iguales para todos, los jóvenes que se encuentran en comunidades rurales, tienen menor acceso a los servicios educativos y al mismo tiempo la calidad es menor, por lo que resulta importante brindar

acompañamiento en distintas áreas a los jóvenes que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, para que continúen su formación educativa en los diferentes niveles y de esta manera puedan tener mayores oportunidades. Como afirma Morán (2019), la desigualdad educativa afecta a los sectores más pobres y marginados; se presenta cuando existe la exclusión de personas, de forma individual o colectiva, al acceso a las oportunidades educativas, a la permanencia y al éxito en el sistema educativo.

Díaz y Pinto (2017) sostienen que la vulnerabilidad educativa es un fenómeno complejo que involucra las dimensiones familiares, socio-interpersonales y de la comunidad escolar, relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje o con el clima de la institución educativa, lo que provoca que los jóvenes vivan en la escuela una total desventaja. Esto les impide aprovechar el currículo y las enseñanzas dentro del aula de clase y puede, incluso, desembocar en fracaso escolar. En este sentido, Prieto (2015) reconoce que la complejidad de los procesos de exclusión educativa se vincula a la reproducción de las desigualdades estructurales, así como a cuestiones de organización y funcionamiento de los sistemas, lo que nos dirige a la práctica educativa.

Para Tapia y Valenti (2016), el sistema educativo mexicano enfrenta un doble reto: el encontrar mecanismos para superar la desigualdad entre las escuelas, pues esto se observa no sólo entre los distintos niveles y modalidades educativas, sino entre entidades federativas; y para desterrar la desigualdad intraescolar, con el propósito de que la distribución de los aprendizajes se sobreponga a los condicionamientos socioeconómicos al interior de las escuelas, lo que implica el reconocimiento no sólo de factores que posibilitan el aprendizaje, sino también aquellos que lo favorecen a pesar de las condiciones socioeconómicas de los estudiantes.

La educación superior en México enfrenta, de acuerdo con Jongitud (2017) grandes y graves problemas; uno de los que se destacan es la discriminación por la condición social y económica de las personas en el acceso y el disfrute de una educación superior de calidad, que requieren una atención con fundamento en el derecho a la educación y la regulación de la misma en nuestro país desde un marco adecuado.

Cañete (2015) subraya que los Estados deben preocuparse por diseñar políticas, ofrecer recursos públicos suficientes, así como brindar servicios de calidad en materia de educación y salud, entre otros, para enfrentar la desigualdad de manera efectiva. Ello obliga pensar en mecanismos para ofrecer igualdad de oportunidades, de acceso a la educación y, sobre todo, igualdad en la calidad educativa que se brinda y en el alcance de los aprendizajes en diversos ámbitos, como lo son el cognitivo, el afectivo y el social; además, debe involucrar además de al estudiante, a los padres de familia y a los docentes, para que con ello se genere una formación académica integral sólida (Morán, 2019).

Por todo lo anterior, es importante reconocer a la educación como una herramienta para promover el desarrollo, y la solución de problemas de pobreza y desigualdad, enfocándose a programas alimentarios reales, que cubran de manera efectiva las necesidades, con becas y cuidado de los alumnos, para que concluyan favorablemente sus estudios superiores, con propuestas sustentables favoreciendo el desarrollo personal, familiar y de la comunidad (Estrada, 2019).

En sintonía con lo mencionado, Juárez y Rodríguez (2016) encontraron que en múltiples investigaciones se señala como relevante que se asignen mejores recursos a las escuelas (las rurales muestran mayores desventajas en este sentido) y que las acciones educativas se refuercen con políticas de salud, alimentarias, laborales y económicas, en la búsqueda de mayor equidad e igualdad social. Resaltan que, si el Estado mexicano centra sus esfuerzos sólo en lo que ocurre dentro de las instancias educativas, dejará de lado aspectos fundamentales que se relacionan con los contextos sociales, que deberían buscar la equidad social.

Es claro que son los estudiantes quienes deben construir habilidades o, de forma más completa, competencias; pero no lo harán solos, pues el acompañamiento de la institución educativa y de sus miembros habilitados para la ejecución de sus propósitos, los profesores, juegan un papel clave. La UNESCO (2020) enfatiza que los estudiantes son entes activos que diseñan y marcan sus propias trayectorias educativas, lo cual debe ir acompañado de los docentes, para quienes es indispensable comprender los procesos involucrados en el aprendizaje, como el desarrollo afectivo, cognitivo, procesos de transformación y, por supuesto, prácticas pedagógicas.

El acompañamiento es definido como una acción educativa intencionada, la cual se sustenta en la cercanía y en la disposición para afectar y dejarse afectar por el otro, con la meta de potenciar las capacidades que ayuden al individuo a lograr sus propósitos, además, como parte del proceso educativo por parte del docente al estudiante, no solo se trata de ayudar al otro a la construcción y adquisición de conocimientos o contenidos, sino de apoyar en el desarrollo y potencialización de capacidades para desenvolverse en los diferentes escenarios en los que debe interactuar (Puerta, 2016).

Al mismo tiempo, García y Mendía (2015) afirman que el acompañamiento educativo es una dimensión fundamental en los procesos de crecimiento y desarrollo de los individuos y grupos, el cual implica educar a través del cuidado de las relaciones, del clima y del estilo educativo, constituyendo así un proceso de apoyo a la construcción de itinerarios personales y sociales. En este mismo sentido, Iturrioz (2021) destaca que "la asistencia a la hora de representarse una tarea escolar, la explicación o ampliación con provisión de tiempo cognitivo de procesamiento, es una labor que puede realizarse en un ámbito de apoyo escolar" (p. 343).

Martinic (2019) encontró, en un estudio sobre el acompañamiento académico, que

los estudiantes resaltan como relevante cinco cambios principales que facilitaron su proceso formativo, y que pueden ser un referente para el desarrollo de propuestas: la generación de hábitos de estudio, la mejor comprensión de los contenidos de las asignaturas, la generación de confianza en sí mismo, el mejoramiento del desempeño académico y la contribución a la integración social y universitaria.

Por su parte, González y Abarca (2017) resumen que los denominados factores de éxito, según estudiantes, están relacionados con aspectos personales, como motivación, carácter, claridad de objetivos y perspectiva del futuro, y que por ello es primordial, para que el estudiante salga adelante, la responsabilidad, la dedicación, el esfuerzo, la constancia, la perseverancia, la organización del tiempo y el establecer metas personales. Las instituciones educativas deben brindar un contexto para el desarrollo de dichos factores.

Si bien se ha destacado el papel de las instituciones educativas y sus agentes para la superación de los procesos vinculados a la vulnerabilidad, no siempre se logra un abordaje integral y completo. Los recursos económicos, humanos e institucionales suelen ser insuficientes, por lo que existen instancias no gubernamentales, como asociaciones, colectivos o proyectos, que pueden brindar un apoyo adicional específico.

En el estado de Colima, México, uno de los programas que brinda acompañamiento a jóvenes en situación de vulnerabilidad, como son jóvenes de comunidades rurales y con problemas económicos, es Proyecto Amigo. Proyecto Amigo es una asociación que ayuda a niños y jóvenes en desventaja y marginados a lograr su máximo potencial a través del apoyo con la educación y soporte con materiales, actividades enriquecedoras y servicios de salud que no estén disponibles para ellos en ciertas circunstancias.

Con la finalidad de analizar los procesos e identificar las fortalezas de dicho proyecto, se plantean los siguientes objetivos de este estudio:

- Analizar los procesos de acompañamiento en la transición y la trayectoria escolar para jóvenes en situación de vulnerabilidad.
- Esquematizar las diversas estrategias de acompañamiento en la transición y la trayectoria escolar para jóvenes en situación de vulnerabilidad, y su impacto en el proceso académico de los estudiantes.
- Evaluar las estrategias de acompañamiento en la transición y la trayectoria escolar para jóvenes en situación de vulnerabilidad, para su aplicación en casos similares.

Metodología

Proyecto Amigo es una asociación que brinda un acompañamiento en las

trayectorias académicas a los jóvenes en situación de vulnerabilidad, para ello, los responsables del proyecto acuden a las comunidades y seleccionan a niños y jóvenes que estén interesados en estudiar y que por cuestiones económicas o familiares no tengan posibilidades de hacerlo. Una vez que se habla con los padres y los estudiantes se otorgan todos los beneficios del mismo al joven, desde el nivel en el que está, puede ser primaria o secundaria hasta que culmina en la formación profesional (licenciatura).

Con el propósito de analizar el proceso de acompañamiento y esquematizar las diferentes estrategias se realizaron seis entrevistas a profundidad con informantes clave: cuatro estudiantes que concluyeron exitosamente sus estudios de licenciatura y dos personas responsables del proyecto. Con la información recabada de las entrevistas se realizó un análisis de categorías mediante un ejercicio de análisis del discurso. De acuerdo con Bardín (2002, citado en Díaz, 2017) el análisis de contenido por categorización consiste en clasificar elementos constitutivos de un conjunto a partir de criterios definidos, formado de esta manera categorías, es decir, secciones que reúnen a un grupo de elementos bajo un título genérico. Las categorías generadas a partir del análisis fueron: apoyo económico, apoyo académico escolar, servicios de salud, otros apoyos y compromiso de los beneficiarios.

Resultados

Los resultados obtenidos a partir del análisis de contenido de las entrevistas se organizan en cinco categorías, todas ellas relacionadas al acompañamiento que brinda Proyecto Amigo, ya que los objetivos de la presente investigación están enfocados en analizar el acompañamiento que brinda la asociación y esquematizar las estrategias que favorecieron a los estudiantes para concluir exitosamente desde el punto de vista de los propios estudiantes y de informantes clave.

Categoría A: Apoyo económico

Los jóvenes beneficiados por Proyecto Amigo reciben un apoyo económico, tanto monetario como en especie, ya que cada inicio de ciclo escolar o semestre, el programa otorga materiales escolares como libros, cuadernos, lápices, uniformes, zapatos, inscripciones y colegiaturas y apoyo económico para alimentos y medio de transporte. En el caso de los jóvenes que cursan el último semestre de bachillerato se les obsequia una computadora para que la usen a lo largo de toda la licenciatura.

Un dato en el cual enfatizan los jóvenes entrevistados de Proyecto Amigo, es la oportunidad de contar el mismo, porque además de pertenecer a comunidades rurales del estado, su situación económica familiar y contexto no les permitía continuar sus estudios en la localidad más cercana. Es aquí donde destaca la importancia de contar con el apoyo académico para continuar los estudios, al respecto algunos de

los entrevistados comentan:

“Proyecto Amigo me apoyaba con los uniformes y las inscripciones de bachillerato” (Entrevistado 4, comunicación oral, enero 2019).

“Recibí la beca semanal que es para lonches, la colegiatura me la pagaba proyecto amigo, me daban para los uniformes para los útiles todo completo venía y si necesitaba de algún libro me decían si lo podían conseguir o no y si lo conseguían me lo daban y si no veían la manera en comprarlo o apoyarnos con cierta cantidad, en prepa nos dieron una computadora ya en el último semestre para ya quedarnos con ella toda la licenciatura” (Entrevistado 5, comunicación oral, enero 2019)

Categoría B: Apoyo académico

Implica el apoyo en tareas y actividades escolares, para ello, otros jóvenes que habían sido beneficiados por Proyecto Amigo y que tenían un grado mayor, se encargaban de brindar apoyo a los jóvenes que presentaban alguna dificultad, así también como parte del proyecto, se ofrecen clubes de tareas, donde ofrecen clases de inglés, matemáticas u otras asignaturas con la finalidad de evitar un abandono sus estudios a causa de este factor. Así mismo, las personas responsables del proyecto, les dan seguimiento a las calificaciones de los beneficiados, facilitando las herramientas y equipo necesarios para que logren sus metas.

El apoyo académico a lo largo de la formación del individuo resulta de suma importancia, ya que el hecho de proceder de alguna comunidad rural si llega a presentar una desventaja, dado que la calidad de los servicios educativos previos es menor.

“Cuando se nos dificultaba algo como la ortografía nos ayudaban o cuando teníamos dificultad de un tema académico, también en aspectos escolares buscaban a otros becarios para que nos apoyaran, todo era como un equipo si a alguien se le dificultaba algo el otro compañero ya estaba para apoyar” (Entrevistado 4, comunicación oral, enero 2019).

Categoría C: Apoyo de salud

Consiste en servicios de salud en caso que los jóvenes requieran de los mismos. Algunos de los servicios brindados en esta categoría son el proporcionar auxiliares auditivos; campañas de clínica de la visión donde además de realizar exámenes de la vista proporcionaban lentes si lo requerían; el dentista, las revisiones dentales con frecuencia; y las asesorías psicológicas, ya que muchas veces los problemas de los jóvenes vienen desde pequeños o por situaciones familiares, y es donde se debe apoyar al mismo por medio de estas asesorías.

“Te apoyan tanto económico como psicológico, tienes el apoyo si necesitas hablar con alguien por si te pasa algo, tienen el tiempo para escucharte y

saber que está pasando como te está yendo y por qué está pasando, por qué bajaste de calificaciones, y ven de qué forma se puede arreglar hablando con personas responsables de proyecto amigo” (Entrevistado 6, comunicación oral, febrero 2019).

“En cuanto a salud, yo recurrí al beneficio del dentista, tenían un dentista y entonces ahí nos hacían revisiones que las caries y no sé qué tanto, pero si nos checaban y nos llevaban un seguimiento, entonces ellos nos daban el tratamiento y era completamente gratuito, el de visual también, hay un acompañamiento que se da a los becarios que lo requieren, es acompañamiento psicológico, yo ese nunca lo necesite,afortunadamente” (Entrevistado 1, comunicación oral, enero, 2019).

Categoría D: Otros apoyos

Como parte de Proyecto Amigo, los beneficiarios además de recibir apoyos escolares, económicos y de salud, reciben otros beneficios o regalos por parte de los padrinos/patrocinadores es decir, los que realizan las aportaciones económicas a Proyecto Amigo. Estos son convivencias, viajes a lugares que quizá no se había tenido la oportunidad de conocer, cuestiones económicas para los miembros de la familia, entre otros. Además, formación transversal diferente a la de su área, como son charlas y/o conferencias de temas de relevancia social, talleres para la mejora de habilidades de comunicación y talleres de primeros auxilios. Uno de los entrevistados que forma parte de la organización del proyecto afirma:

“Nuestros servicios no quedan en la entrega de un recurso económico y ya sino que tratamos de acompañarlos pero el acompañamiento del que hablamos, de repente cuando hay oportunidad de abordar o que el estudiante se acerca a nosotros para confiarnos algunos de sus problemas de sus retos, en ese momento podemos intervenir un poquito más” (Entrevistado 2, comunicación personal, enero 2019).

“Teníamos algunos talleres por parte de protección civil y eran de primeros auxilios para cualquier cosa” (Entrevistado 5, comunicación personal, enero, 2019).

Categoría E. Compromisos de los beneficiarios

Los jóvenes que forman parte de proyecto amigo adquieren el compromiso de colaborar con otros en su comunidad, por lo que tienen la responsabilidad de realizar un servicio social independientemente de las tareas y actividades que les demande su institución. Dicho servicio consiste en limpiar calles, pintar, reforestar, ayudar a personas de la tercera edad, o cualquier otra actividad necesaria en la misma comunidad. Dicho servicio social es visto por los jóvenes como una manera de contribuir con su comunidad, ya que si ellos han sido beneficiados por otras

personas para continuar su formación, ellos pueden aportar aunque sea un poco de lo que han recibido.

“Nosotros hacíamos un servicio social, en aquél tiempo nos coordinábamos, teníamos que hacer horas de servicio por lo de la beca, y nosotros nos íbamos a limpiar calles, a pintar calles, a pintar árboles, ayudar a las señoras grandes, o sea, todo lo que conforma un servicio social comunitario y nosotros no teníamos que cobrar nada y al contrario era algo que a nosotros nos gustaba porque nos veíamos toda la semana y nos veníamos también los sábados y ahí nos coordinábamos con el comisario de la comunidad y el sábado ya nos tenían tareas específicas, a veces nos íbamos en estas fechas a limpiar el panteón, nos íbamos, te digo, a andar en la callea andar juntando basura y así cercano a la comunidad y todo eso pues con proyecto amigo” (Entrevistado 3, comunicación oral, enero 2019).

Discusión

Generalmente los acompañamientos brindados a jóvenes en situación de vulnerabilidad solo consisten en un apoyo económico que se limita a las becas; lo que hace diferente a Proyecto Amigo y le da un plus es que cubre varias áreas, además de la económica, pues como se observa en los resultados ofrece un acompañamiento académico, servicios de salud y una formación transversal, para que los jóvenes puedan ampliar sus oportunidades. Esto se relaciona de forma indiscutible con lo señalado por Juárez y Rodríguez (2016), con referencia a que se requiere que las acciones educativas se refuercen con políticas de salud, alimentarias, laborales y económicas, en la búsqueda de mayor equidad e igualdad social.

Uno de los apoyos que destacan dentro de Proyecto Amigo, es el académico, ya sea por medio de tutorías en asignaturas específicas o club de tareas, esto refuerza lo señalado por Martinic (2019) donde menciona la importancia del acompañamiento académico en el proceso formativo de los estudiantes por medio de la generación de hábitos de estudio y comprensión de contenidos de las asignaturas.

Estos programas de acompañamiento no solo deben de estar como propuestas independientes; a todas las instituciones les corresponde contar con estrategias que favorezcan la trayectoria de sus estudiantes y acompañar a lo largo del proceso educativo, pues, como lo indica la UNESCO (2020), los estudiantes son entes activos que diseñan y marcan sus propias trayectorias educativas, pero este esfuerzo debe ir acompañado de los docentes, a través de procesos involucrados en el aprendizaje, como el desarrollo afectivo, cognitivo, procesos de transformación y prácticas pedagógicas.

Proyecto Amigo puede ser un referente para que las instituciones de Educación Superior diseñen una estrategia de acompañamiento con jóvenes provenientes de comunidades rurales o en situación de vulnerabilidad. Dicha estrategia puede estar

dirigida al área académica, mediante un programa de tutoría por pares, donde los alumnos de grados superiores puedan apoyar a sus compañeros de los primeros grados, de esta manera se acompaña en su proceso de transición y trayectoria escolar y de ser posible evitar que deserten por motivos de índole académicos. Como señalan Tapia y Valenti (2016), se deben atender tanto las desigualdades interescolares como las intraescolares, con el propósito de superar los condicionamientos socioeconómicos.

Conclusiones

Con el análisis de las entrevistas realizadas se puede concluir lo siguiente:

Proyecto Amigo tiene una estructura muy definida, desde el proceso de seleccionar a los jóvenes que formarán parte del mismo, y en todo el acompañamiento que les brinda a lo largo de su trayectoria académica, siendo tres áreas en las que se enfoca principalmente: apoyo económico ya sea en transporte, alimentación, inscripciones, uniformes, materiales escolares, y en lo que necesiten para sus estudios; acompañamiento académico, ya que no les deja la responsabilidad a ellos de estudiar, sino que apoya su proceso en asignaturas que presenten dificultad; finalmente y no menos importante están los servicios de salud, que si bien cuentan con un seguro médico en las instituciones, de manera más cercana apoya el área de la salud.

Así mismo, los jóvenes que viven en situación de vulnerabilidad presentan carencias, y es de suma importancia brindar un acompañamiento, ya que si bien, el apoyo económico si es de gran ayuda, los jóvenes tienen la necesidad de otros apoyos como lo es el académico, y no solamente se puede brindar en las aulas, el hecho de contar con este apoyo para la realización de las tareas, les permite reforzar lo visto en las clases y continuar con su aprendizaje.

A manera de resumen, las propuestas de acompañamiento para jóvenes en situación de vulnerabilidad deberían contemplar, al menos, apoyos económicos, académicos y para la atención de la salud. También es útil el desarrollo de cursos y talleres con el fin de fortalecer el desarrollo cognitivo y emocional, así como la vinculación de los mismos jóvenes beneficiados con sus comunidades.

Notas

¹ Doctora en Socioformación y Sociedad del conocimiento por el Centro Universitario CIFE. Maestra en Ciencias en el área de Psicología aplicada, Licenciada en Psicología y en Educación Especial en el área de Problemas de aprendizaje, por la Universidad de Colima. Profesora e Investigadora de Tiempo Completo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima, México. Su línea principal de investigación es “procesos de

enseñanza y aprendizaje”; es líder del Cuerpo Académico “Procesos y prácticas educativas”. Desarrolla cursos, talleres, investigación y dicta conferencias en temáticas relacionadas con la creatividad, la educación a través del arte, la formación de estudiantes y docentes, el desarrollo de proyectos de intervención educativa, la promoción de la lectura, la educación ambiental, entre otras. Es autora de varios capítulos de libros y artículos científicos.

² Maestra en Intervención Educativa y Licenciada en Educación Media especializada en matemáticas, por la Universidad de Colima. Ponente en Congresos Nacionales e Internacionales con temas relacionados factores de éxito, causas de deserción y estrategias de acompañamiento. Docente de matemáticas en educación secundaria, en instituciones públicas y privadas.

³ Doctora en Educación en Innovación Tecnológica Educativa por la UNIVES, Maestra en Ciencias Área Tecnología y Educación por la Universidad de Colima, Ingeniera en Sistemas Computacionales por el Instituto Tecnológico de Colima. Profesora-investigadora de tiempo completo de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Colima; profesora de Bachillerato en el CBTis No. 19. Ha enfocado sus trabajos de investigación a la difusión del aprendizaje con proyectos de intervención educativa para el aprendizaje de la ciencia a través del arte; mismos que han sido beneficiados en su mayoría con financiamientos estatales y nacionales. Es autora de varios capítulos de libros y artículos científicos.

Referencias bibliográficas

Calderón G., Zamora, R., y Medina, G. (2017). La educación superior en el contexto de la globalización. *Universidad y Sociedad*, 9(3), 310-319. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000300048

Cañete, R. (2016). Privilegios que niegan derechos. (2ª ed.). Reino Unido: Oxfam. <https://www.oxfam.org/es/informes/privilegios-que-niegan-derechos>

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2018). *Estudio diagnóstico del Derecho a la Educación 2018*. CONEVAL. https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Derechos_Sociales/Estudio_Diag_Edu_2018.pdf

Díaz, C. (2018). Investigación Cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/60813>

Díaz, C. y Pinto, M. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis educativa*, 21(1), 46-54. <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>

Estrada, R. (2019). Derecho a la educación superior, estrategia de mejora en grupos vulnerables. *Revista Acta Educativa*, 17, 1-25. <https://revista.universidadabierta.edu.mx/docs/Derecho%20a%20la%20educaci%C3%B3n%20superior,%20estrategia%20de%20mejora%20a%20grupos%20vulnerables..pdf>

Fernández, E. (2017). Una mirada a los desafíos de la educación superior en México. *Innovación Educativa*, 17(74), 183-207. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000200183

Foro Mundial sobre la Educación. (2015). *Declaración Incheon: Educación 2030: Hacia una*

educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Korea: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa

García, A. y Mendía, R. (2015). Acompañamiento educativo: el rol del educador en aprendizaje y servicio solidario. *Profesorado. Revista del Currículum y formación del profesorado*, 19(1), 1-17. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART3.pdf>

González, M., Cortés, N., Muñoz, Z. y Aguilar, A. (2016). Programa de Acompañamiento Académico a estudiantes que ingresan a primer año a la Universidad Austral de Chile en función del Modelo Educativo Institucional. *En Congresos CLABES*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1385>

González, R. y Abarca, M. (2017). *La transición del estudiante universitario. El primer año de estudios en la Universidad de Colima*. Universidad de Colima.

Iturrioz, G. (2021). El apoyo escolar con visión sociocomunitaria. *Revista de Educación*, XII(22), 335-344. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4810/5008

Jongitud, J. (2017). El derecho humano a la educación superior en México. *Revista de la Educación Superior*, 46(2), 45-56. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60451411003>

Juárez, D. y Rodríguez, C. (2016). Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(2), 1-15. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/797/public/797-3021-1-PB.pdf>

Martinic, R. (2019). ¿Qué hay tras la permanencia universitaria? Los cambios más significativos en el acompañamiento académico. *Educ. Pesqui*, 45, 1-20. <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945190724>

Morán, H. (2019). Factores que generan la desigualdad educativa en México. *Revista Acta Educativa*, 19, 1-33. <https://revista.universidadabierto.edu.mx/2019/06/11/factores-que-generan-la-desigualdad-educativa-en-mexico/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Francia: UNESCO. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *El derecho a la Educación*. UNESCO. <https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *Visión y marco de los Futuros de la educación*. París: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373208_spa

Prieto, B. (2015). El camino desde la vulnerabilidad escolar hacia el desenganche educativo. El papel de las escuelas de segunda oportunidad en la estrategia contra el abandono educativo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), 110-125. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56743410008.pdf>

Puerta, C. (2016). El acompañamiento educativo como estrategia impulsadora del aprendizaje del estudiante. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49, 1-6. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194247574001.pdf>

Sebastián, J. (2017). Dilemas en torno a la internacionalización de la educación superior. *Educación Superior y Sociedad*, 21(21), 119-145. <http://www.iesalc.unesco.org/ess/index>

[php/ess3/issue/view/4](#)

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo Educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. SEP.

Tapia, L. y Valenti, G. (2016). Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados. *Perfiles Educativos*, 38(151), 32-54. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v38n151/0185-2698-peredu-38-151-00032.pdf>

Enfrentar barreras y construir proyectos: experiencias de jóvenes mayas en torno a la educación superior

Face barriers and build projects: young Mayan people's experiences in higher education

Lorena Ceballos Acosta¹
Ksenia Sidorova²

Resumen

Este artículo se centra en un grupo de jóvenes mayas provenientes de varias localidades de Yucatán, México, quienes han logrado acceder a estudios superiores y, al momento de la investigación, se encontraban cursando licenciaturas en el ámbito educativo. El objetivo es mostrar cómo, en el contexto de desigualdad y discriminación sistémica, así como ante las barreras intraculturales que puedan existir, estos jóvenes identifican y enfrentan las barreras mencionadas. Al superarlas y acceder a la educación superior, persiguen sus metas que responden a sus deseos personales, a la vez que se entrelazan con el compromiso que han asumido con sus comunidades de origen. Ese compromiso demuestra su cualidad de sujetos, cuya lógica de acción implica la búsqueda superación personal con miras a incidir en el bienestar comunitario. En cuanto sujetos interculturales, se interesan por participar en la formación de las nuevas generaciones mayas, con la intención de que se reconozcan capaces de enfrentar los retos de una sociedad desigual, siendo orgullosos de su legado cultural, deseosos de fortalecerlo, así como críticos y abiertos a nuevos aprendizajes.

Palabras clave: jóvenes mayas; educación superior; barreras; proyecto personal y comunitario

Summary

The paper centers on a group of Maya youth from different towns in Yucatán, México, who have managed to access higher education, and at the moment of the research were studying their careers in the field of Education. The objective is to show how, in

the context of systemic inequality and discrimination, as well as intracultural barriers that might exist, these young people identify and deal with the mentioned barriers. As they overcome them and access higher education, they pursue their goals, which respond to their personal desires and, at the same time, relate to the commitment these young people have assumed with their communities of origin. This commitment demonstrates their quality as subjects whose action logic implies the search of personal growth with the view to impact the community wellbeing. As intercultural subjects, they are interested in taking part in educating new Maya generations, so that they would recognize their ability to deal with the challenges of the unequal society they live in, being proud of their cultural legacy, eager to strengthen it, as well as critical and open to new learnings.

Keywords: Maya youth; higher education; barriers; personal and community project

Fecha de Recepción: 07/02/2022
Primera Evaluación: 26/05/2022
Segunda Evaluación: 30/07/2022
Fecha de Aceptación: 31/07/2022

Introducción

Para situar el estudio que se centra en jóvenes mayas, quienes provienen de comunidades del interior de Yucatán, México, y han logrado acceder a la educación superior, retomamos la obra de Bonfil Batalla, titulada *México profundo. Una civilización negada*. En ella, el autor afirma que

La historia reciente de México, la de los últimos 500 años, es la historia del enfrentamiento permanente entre quienes pretenden encauzar al país en el proyecto de la civilización occidental y quienes resisten arraigados en formas de vida de estirpe mesoamericana. (Bonfil Batalla, 1990, p. 10)

Bonfil Batalla (1990) recalca que el proyecto de la sociedad mexicana correspondiente a los grupos en el poder “ha sido excluyente y negador de la civilización mesoamericana; no ha habido lugar para una convergencia de civilizaciones que anunciara su paulatina fusión para dar paso a un nuevo proyecto, diferente de los dos originales pero nutrido de ellos” (p. 10). Hasta el día de hoy, a pesar del reconocimiento formal de México como un país pluricultural, en las diversas esferas de la vida, incluyendo la educación, prevalecen marcadas asimetrías entre la población en su conjunto y los pueblos originarios.

De acuerdo con los datos presentados en el informe *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*, el promedio de escolaridad de la población indígena es de 6.6 grados; de los habitantes de 19 años que hablan lenguas indígenas, únicamente el 25.4% finaliza la educación media superior, en comparación con el 80.6% del resto de la población no indígena (INEE-UNICEF, 2018). Por lo que atañe al acceso a educación superior, sólo el 6.6% de la población indígena cuenta con formación profesional completa, respecto del 18.7% del resto de la población no indígena que alcanza ese nivel de estudios (INEE-UNICEF, 2018). Estas diferencias evidencian la situación de rezago educativo que afecta a la población indígena en México. Gallart Nocetti y Henríquez Bremer (2006) identifican que dicho rezago educativo en el país se relaciona directamente con: “a. La pobreza. b. La calidad educativa recibida por los indígenas en los niveles anteriores. c. La distancia geográfica de los centros educativos. d. Las barreras culturales y la discriminación” (p. 32).

En este contexto histórico, socioeconómico, cultural y educativo se desarrolla el estudio cuyos resultados parciales se presentan en el artículo³. En éste participaron jóvenes mayas de varias localidades yucatecas, quienes al momento de la investigación se encontraban cursando licenciaturas en el ámbito educativo. Al interactuar con los jóvenes y las jóvenes, apreciamos la diversidad y la riqueza de conocimientos y saberes que poseen, ya que, a pesar de las barreras económicas, sociales y culturales que enfrentan, mantienen presentes diversos elementos de la cultura propia, heredados como legado de sus ancestros; estos elementos se

manifiestan en sus formas pensar y actuar.

Nuestro principal interés en este artículo es mostrar cómo, en el contexto de desigualdad y discriminación sistémica, así como ante las barreras intraculturales que puedan existir, estos jóvenes identifican y enfrentan las barreras impuestas y, al superarlas y acceder a la educación superior, persiguen sus metas que, si bien responden a sus deseos personales, también se entrelazan con el compromiso que han asumido con sus comunidades de origen. Al hacerlo, muestran la cualidad de sujetos, cuya lógica de acción implica la búsqueda superación personal –ser fieles a sus deseos y su vocación– con miras a incidir en el bienestar comunitario.

Para ello, en primer lugar, buscamos evidenciar cuáles son las experiencias de discriminación y/o exclusión que los jóvenes y las jóvenes mayas han vivido en razón de su deseo de acceder a la educación superior y de qué manera han enfrentado y superado estas dificultades. El segundo lugar, mostramos cómo, al acceder a la educación superior, buscan aprovechar los nuevos conocimientos en beneficio de sus comunidades, específicamente, para fortalecer la cultura y la lengua maya, participando en la formación de nuevas generaciones orgullosas de sus raíces y capaces de enfrentar los desafíos de la sociedad en la que viven.

Premisas conceptuales: construcción del sujeto dentro del multiverso cultural asimétrico

Al hablar de los jóvenes en términos de sujetos, partimos de la noción de sujeto propuesta principalmente por Touraine (2005) y Dubet (2011). Según estos autores, la noción del sujeto implica reconocer la capacidad del individuo de “creación, reflexión y evaluación” (Touraine, 2005, p. 156), así como “hacer aparecer en cada uno su capacidad de dar sentido a sus propias conductas” (Touraine, 2005, p. 153), de definirse de una manera consciente y de formular un proyecto a futuro (Touraine, 2005, p. 148). De esta manera, en las coordenadas conceptuales que estamos delineando, el mundo del sujeto no es una calca, ni producto inconsciente del mundo social. Tal y como afirma Touraine (2005), “Entre el mundo de los dioses y el de las sociedades está el mundo del sujeto, es decir, el universo de la reflexión del hombre sobre el hombre creador. El sujeto es un prisionero, pero también un liberador” (p. 175).

La construcción del sujeto en América Latina ha ocurrido históricamente en un contexto simbólicamente diferenciado y desigual; el etnocidio, el racismo, la discriminación de los pueblos originarios, la minorización de sus lenguas y sus culturas son procesos que se encuentran en el núcleo de la conformación de las estructuras económicas, políticas, sociales y culturales. Al respecto, cabe rescatar la idea de Krotz (2003 y 2004) quien ha hablado del universo de nuestra especie como “el *multiverso* de las culturas” (p. 41); este multiverso cultural, particularmente en el caso de América Latina, está caracterizado por jerarquías fuertemente marcadas que

obstaculizan la convivencia intercultural y el florecimiento de las culturas subalternas, en específico, de los pueblos indígenas.

Dicho esto, en cuanto concepto, multiverso cultural posee un valor heurístico para describir la realidad social latinoamericana, en tanto “quiere hacer énfasis en la realidad sociocultural como un *conjunto dinámico* de sobreposiciones parciales, interrelaciones permanentes, influencias mutuas y constantes y constantes – aceptadas y rechazadas, impuestas y sugeridas, forzosas y voluntarias” (Krotz, 2004, pp. 36-37). En nuestro caso, concebir la Península de Yucatán como multiverso cultural (Krotz, 2004) representa el punto de partida para estudiar la conformación de sujetos cuyo escenario de vida ha sido constituido por ese “conjunto de procesos de sustitución e innovación, de emergencia de elementos nuevos, de fusiones y desapariciones de elementos culturales” (p. 37). Los individuos que se construyen en su marco pueden promover y participar en las interacciones interculturales, en busca de la igualdad y en contra de las injusticias –social, epistémica, lingüística, entre otras– que caracterizan el multiverso cultural hoy, o bien rechazar toda convivencia social intercultural.

Cabe mencionar que al hablar de la interculturalidad adoptamos la visión crítica, apoyándonos en el planteamiento de Walsh (2009). La autora concibe la interculturalidad crítica a modo de un proyecto político, a saber:

un proyecto que se construye desde la gente –y como demanda de la subalternidad– [...]. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de las condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. (Walsh, 2009, p. 7)

Una característica importante de este enfoque es que incluye a ciudadanos pertenecientes a todos los grupos sociales y culturales, pues el proyecto de transformación societal nos atañe a todos, en tanto implica “una estrategia, acción y proceso permanente de relación y negociación *entre*, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad” (Walsh, 2009, p. 7).

Existen estudios que ponen en evidencia la cualidad de sujetos interculturales en el caso de algunos grupos juveniles. Cruz Salazar y Ortiz Moreno (2013) utilizan el término “juventudes interculturales” al hablar de estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas, un contexto educativo que pone en contacto actores culturalmente diversos; con este concepto se refieren a “colectivos de jóvenes que comparten una filosofía de vida basada en la búsqueda por el diálogo y la interacción cultural de modo parejo” (p. 65). Los autores aclaran que se trata de “grupos juveniles formados bajo un modelo educativo que promueve la tolerancia, el respeto, el entendimiento y la amistad entre distintos. Es decir, [el término juventudes interculturales] habla de microidentidades culturalmente diversas que interactúan a partir de relaciones de convivencia” (Cruz Salazar y Ortiz Moreno, 2013, p. 65).

Carvalho (2007) coincide con esta caracterización del sujeto intercultural, señalando que “En dirección contraria al sectarismo monocultural, el sujeto asumidamente intercultural aspira a construirse como sujeto dialogante” (p. 338).

Otro concepto que encontramos en Cruz Salazar y Ortiz Moreno (2013) es el de “sujeto étnico”; es aplicado también a los jóvenes universitarios mencionados líneas arriba, los cuales, como resultado de su experiencia educativa, han adquirido una “plena consciencia de su desigualdad cultural e histórica” (p. 65). En esta acepción, tanto el sujeto intercultural como el sujeto étnico hacen referencia a actores quienes han tomado una postura crítica ante las condiciones de la existencia y algunos llevan a cabo acciones que reivindican los derechos culturales y protagonizan luchas por la autonomía cultural.

A propósito, rescatamos la idea de Touraine (2005) de la toma de conciencia y el cuestionamiento de lo establecido a través de la reivindicación del derecho de ser sujeto. En un contexto configurado por la diversidad, desigualdad y discriminación, lo anterior implica la reivindicación de la pertenencia a un grupo cultural y la lucha por la autonomía cultural, pero también la apertura a la convivencia pacífica entre los grupos culturalmente diversos. Asimismo, hemos de admitir que la lucha y la resistencia toman formas diversas. Rojas Pedemonte (2013), al hablar de la “acepción positiva de la noción del sujeto” (p. 157), sugiere que el sujeto no solamente es aquel que participa en la lucha pública; el sujeto se forja en su día a día, en su intimidad, buscando ser fiel a sus ideales a pesar de las restricciones de las estructuras más amplias.

¿Cómo estudiar la construcción del sujeto y, en particular, del sujeto intercultural? En el caso de la perspectiva sociológica, el concepto de experiencia social, propuesto por Dubet (2001) es útil, pues hace referencia a diferentes maneras en las cuales los sujetos se relacionan con las estructuras: desde la plena identificación con las mismas (la lógica de integración), pasando por el uso estratégico de recursos que ofrecen (la lógica estratégica), hasta el posicionamiento crítico ante el orden establecido. A esta última postura o lógica de acción Dubet (2013) denomina subjetivación, entendida como “la concepción que [los individuos] tienen de sí mismos como sujetos, es decir, en cuanto son capaces de definir el sentido autónomo de su acción” (Dubet, 2013, p. 209).

A su vez, desde la perspectiva antropológica, el ser humano es un ser cultural, el cual, a través del proceso de endoculturación, se constituye como integrante de una cultura y a la vez participa en su producción. Según Krotz (1994), el individuo es considerado

como miembro de una sociedad, como portador de una cultura, como heredero de una tradición, como representante de una colectividad, como nudo de una estructura comunicativa de larga duración, como iniciado en un universo simbólico, como introducido a una forma de vida diferente de otras –todo esto

significa también, como resultado y creador partícipe de un proceso histórico específico, único e irrepetible. (p. 9)

Dicho esto, resulta necesario asumir también que la propia noción de individuo varía de un contexto cultural a otro y, como bien señala Sahllins (2011), mientras que en la cultura occidental el individuo puede ser concebido como un ser autónomo, dotado de conciencia individual, una especie de ser *en sí*, en otras culturas el lazo familiar o comunitario puede estar implícita en la noción de persona. Esta dimensión intersubjetiva constitutiva del ser humano se manifiesta en sus valores, modos de pensar, organización social y las prácticas culturales. Lo anterior nos advierte sobre la necesidad de desnaturalizar la mirada sobre el individuo como una unidad autocontenida. En esta línea de ideas, Panikkar (2006) habla del individuo como “un nudo de relaciones que se extiende hasta los límites alcanzables por su alma” (p. 15). El autor señala que la “red de relaciones constituye la realidad” (Panikkar, 2006, p. 16) de cada individuo, de allí que la “inter-in-dependencia” (p. 16) es la condición de todo ser humano.

Apoyándose en las ideas anteriores, Sidorova (2016) ha hablado de “sujeto enlazado”, para caracterizar a un grupo de jóvenes urbanos de origen maya, cuyas acciones se caracterizan por una lógica particular: se basan en una ética de reciprocidad, la cual se manifiesta en una marcada solidaridad y voluntad de ayudar al prójimo. Esta forma de actuar se conforma en el proceso de endoculturación que ocurre en las familias mayas, el cual, según Reyes Domínguez (2012),

prioriza la colaboración sobre los intereses o necesidades individuales.

La meta de su formación no es el éxito personal, sino la preparación para el trabajo, el matrimonio, el cumplimiento de responsabilidades con la familia y la conservación del honor de ésta. (p. 81)

Relacionando la forma antropológica de caracterizar al individuo como ser cultural con la noción sociológica del sujeto, podemos sugerir que el sujeto cultural es aquel que es consciente de su pertenencia a una cultura, es capaz de discernir elementos que lo marcan como ser cultural, es reflexivo en cuanto al sentido que su universo simbólico le proporciona en el marco de una sociedad diversa y desigual y actúa en consecuencia con la postura que haya adoptado. A su vez, al hablar de sujetos interculturales, hemos de considerar que su experiencia social –la cual implica la construcción de una postura propia ante el mundo–, se conforma en cuanto, al recepcionar diversas informaciones y participar en múltiples procesos de interacción social, estos individuos se enfrentan con diversos estilos cognitivos y modelos culturales (Esteinou, 1999/2005). Estas experiencias, caracterizadas por una diferenciación simbólica (Sciolla en Esteinou, 1999/2005), abren horizontes para interpretar la realidad y multiplican posibilidades de elección y acción, pero a la vez implican tensiones e incertidumbres (Esteinou, 1999/2005), en el marco de una

sociedad marcadamente asimétrica y excluyente.

En este contexto, según Carvalho (2007), “los sujetos interculturales que luchan por experiencias que han sido negadas, censuradas, descalificadas o reprimidas a lo largo de los últimos cinco siglos” (p. 337). Este autor encuentra en los intelectuales y otros activistas indígenas ejemplos de estos sujetos interculturales, quienes producen “textos de resistencia intercultural”, los cuales “configuran discursos híbridos, generados en un espacio fronterizo cuya mera existencia constituye una afirmación de la dignidad del subalterno latinoamericano frente a los discursos de normativización de las élites eurocéntricas dominantes” (p. 337). Según Carvalho (2007), “el sujeto intercultural configura un sujeto que quiere afirmar su protagonismo y no sólo que le reconozcan que es híbrido culturalmente” (p. 338). En nuestro caso, nos acercamos a jóvenes mayas quienes, por un lado, al enfrentar barreras inter- e intraculturales, están buscando ser fieles a las metas que se han propuesto a nivel personal; este desafío personal se vincula con los desafíos que sus comunidades de origen enfrentan. De allí que su actuar como sujetos implica también una lógica cultural comunitaria y el deseo de aportar a sus comunidades de origen, valiéndose de herramientas culturales propias y aquellas que han hecho suyas al estudiar una carrera en una institución de educación superior.

Estrategia metodológica

Para este estudio, en un primer momento, establecimos los criterios de selección de los jóvenes y las jóvenes que serían nuestros sujetos de estudio. Decidimos elegir a jóvenes, entre 18 a 30 años, que estuvieran haciendo estudios superiores a nivel licenciatura y que se autoadscribieran como mayas. Otros aspectos que tomamos en cuenta fueron: preferentemente ser hablante de la lengua maya, contar con algún patronímico maya y/o provenir de una comunidad o localidad reconocida como maya. Como requisito indispensable para participar en esta investigación fue el hecho de que expresaran el deseo de compartir sus testimonios y dar su consentimiento para usar sus testimonios como base para un análisis.

De acuerdo con esos criterios, se logró conformar un grupo de 11 mujeres y 4 hombres, provenientes de distintos pueblos de Yucatán; 14 jóvenes son hablantes de la lengua maya y una joven comprende la lengua maya, pero no la habla. Al momento del estudio, trece jóvenes estudiaban la licenciatura en Educación Primaria y Preescolar para el Medio Indígena en la Universidad Pedagógica Nacional, en Mérida, Yucatán, mientras que dos mujeres se encontraban cursando la licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe en la Normal Rural de Hecelchakán, Campeche. La mayoría, además de estudiar la carrera, se encontraban laborando, siendo solamente tres personas quienes no tenían empleo. Ocho jóvenes trabajaban en el ámbito de la educación: cuatro como docentes, tres

como líderes para educación comunitaria en Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), una joven como supervisora CONAFE en localidades indígenas. A su vez, cuatro mujeres laboraban como vendedoras.

Se empleó el método biográfico-narrativo. De acuerdo con Landín Miranda y Sánchez Trejo (2019), este método, de naturaleza cualitativa, permite trabajar “con los sujetos a través de la narración que viaja por la memoria para sacar a la luz aquellas experiencias, aquellas imágenes, aquellos recuerdos, sentimientos, ideales, aprendizajes y significados contextualizados en determinado tiempo y espacio” (p. 229). Entre otros alcances de este método se encuentra la posibilidad de “generar estados de reflexión y de conciencia sobre las experiencias vividas” (Landín Miranda y Sánchez Trejo, 2019, p. 229).

En el caso de este estudio, los jóvenes escribieron y de forma posterior narraron sus experiencias de vida, desde la infancia hasta la universidad, reflexionando acerca de aquellas en las que vivieron situaciones de tensión, conflicto o discriminación, así como sobre las maneras en las cuales habían hecho frente a la tensión, conflicto o discriminación vivida. Asimismo, escribieron y hablaron sobre su relación con sus comunidades de origen, su cultura y lengua materna. Un aspecto más que se abordó fue su experiencia como estudiantes en una institución de educación superior y la importancia que atribuyen a los estudios.

De acuerdo con lo propuesto en este artículo, en lo que sigue, primeramente, presentamos una selección de narraciones generadas por estudiantes mayas, a partir de una clasificación que permite comprender las distintas formas de tensión, conflicto o discriminación experimentadas en el trayecto hacia a los estudios superiores. Enseguida, se encuentran los testimonios acerca de las formas en las cuales ellos y ellas enfrentaron esas barreras. Finalmente, veremos la manera cómo sus estudios superiores van enlazándose con sus proyectos como integrantes de pueblo maya, evidenciando su cualidad de sujetos quienes han asumido la responsabilidad de fortalecer su cultura, incidir en la mejora de sus comunidades y facilitar herramientas a las nuevas generaciones, para que puedan desarrollarse de una manera más plena como personas mayas, orgullosas de su cultura y abiertas a nuevos aprendizajes.

Barreras que enfrentan estudiantes mayas y las estrategias para superarlas

Las barreras que enfrentan estudiantes mayas tienen que ver con las dos condiciones constitutivas de la sociedad mexicana: la desigualdad y la diferencia (Bonfil Batalla, 1991). Bonfil Batalla explica:

Hay desigualdad, cuando las relaciones entre los grupos sociales culturalmente diferenciados son asimétricas, de dominación/subordinación. Hay diferencia, cuando tales grupos se organizan como universos sociales

culturalmente delimitados que se asumen depositarios exclusivos de un patrimonio cultural (en el sentido más amplio del término) que les ha sido heredado por las generaciones precedentes y en torno al cual forjan una identidad colectiva diferenciada y excluyente (un “nosotros” frente a “los otros”). En América Latina existe la desigualdad, pero también la diferencia. (1991, p. 37)

Estas dos condiciones van de la mano, en la medida que integrantes de pueblos originarios históricamente se han encontrado en la condición de la desigualdad económica y han enfrentado el racismo y discriminación a raíz de sus formas de vida, culturas y lenguas. Estudiantes mayas reportan estas injusticias y reflexionan en torno a ellas, puesto que tuvieron que enfrentar tanto la precariedad económica, como la discriminación cultural y lingüística en su trayecto hacia los estudios superiores.

Precariedad económica

Varios de los jóvenes enfrentaron dificultades por motivos económicos, al no contar con los recursos monetarios suficientes para seguir con su preparación académica, una vez finalizados sus estudios a nivel medio o medio superior. Así lo expresaron dos estudiantes:

Desde que tengo uso de razón, cuando estudiaba en la primaria, tenía la ilusión de ser una educadora y cuando pasé a la secundaria todavía tenía esa ilusión, pero mi caso era algo difícil, porque mis papás eran personas muy humildes y no tenían posibilidad de costear mis estudios, por lo tanto, mis compañeras de la secundaria continuaban estudiando y yo solo tuve la oportunidad de terminar la secundaria, pues me puse a trabajar desde los once años para ayudar a mis papás.

Y también recuerdo, en particular, que, después de acabar la preparatoria, no pude continuar con la universidad por motivos económicos, pero siempre supe que quería ser maestra y vi como una oportunidad el entrar a un servicio social en un programa de educación para continuar practicando.

En estas condiciones, algunos estudiantes contaron que no tuvieron el apoyo de sus familias para seguir estudiando, puesto que la prioridad en sus familias fue asegurar la sostenibilidad económica. Uno de ellos explicaba:

Yo lo que recuerdo con mayor claridad es que cuando fallecen mis padres, nos dedicamos juntamente con mis hermanos a salir adelante y afrontar la vida con sus bajas y altas; sin embargo, en el proceso de mis estudios y en mis deseos de continuar preparándome a futuro y seguir estudiando, muchos de mis familiares me dijeron que para qué quiero estudiar [...]. Me causaron tristeza sus comentarios, ya que pensé que se alegrarían porque quiero salir adelante pero no fue así.

Cabe mencionar que otros jóvenes, al contrario, hablaron del apoyo que recibieron por parte de sus familiares: abuelos, padres y hermanos; algunas jóvenes mencionaron a sus parejas. Así mismo, siendo ya estudiantes de nivel superior, destacaron la importancia del grupo de compañeros y compañeras de licenciatura quienes, de igual manera, constituyen una fuente de apoyo ante las condiciones precarias en las cuales se encuentran.

Discriminación contra personas que vienen de comunidades mayas

Algunos jóvenes han padecido discriminación por ser originarios de una comunidad maya:

Los recuerdos que quiero compartir sobre conflictos y discriminación son de cuando yo cursaba mi educación secundaria en la ciudad de Ticul: mis compañeros se burlaban de mí porque yo nací en Chapab y para ellos yo provenía de un pueblo, me sentía mal e incómodo. Tuvo que pasar mucho tiempo y varios cursos para que ellos me acepten. Yo me preguntaba por qué no me trataban como a los demás, por qué ellos no se daban la oportunidad de conocerme.

De manera general, al estar en contacto con diferentes grupos sociales, sí he vivido conflicto y tensión, ha habido ciertas personas que me han excluido del grupo por el simple hecho de ser de un pueblo.

Varios jóvenes han reportado cómo algunas personas mayahablantes, entre ellas sus parientes, han sido discriminadas por hablar su lengua materna. Esta discriminación ocurre por parte de las personas no mayas, así como también la han enfrentado al interior de sus propias comunidades:

En la escuela mis compañeros de primaria escuchaban hablar la lengua maya a mi mamá, cuando ella me dejaba en la escuela; esas compañeras me decían: “Tu mamá no habla bien, es porque no fue a la escuela, ¿verdad?” Yo les respondía que no era por eso, que ella hablaba así porque escuchaba cómo habla mi abuela y por eso aprendió maya. Pero cuando recuerdo esto, también recuerdo lo mal que me sentí con sus comentarios y un tiempo le dije a mi mamá que, cuando me lleve a la escuela, no hable maya... también llegué a desvalorar la lengua maya porque pensaba que al emplearla yo, eso era señal de que yo era una ignorante.

Bueno, la experiencia de conflicto y discriminación que he vivido es porque yo hablo la maya y, además, en la preparatoria, nos dieron clases de lengua maya... sin embargo, sí he tenido conflictos con una amiga, ya que a ella no le gustaba que su mamá hable la maya, y cuando su mamá iba a la escuela, mi amiga le decía a su mamá que no hablara en maya. Yo le pregunté a mi amiga por qué era así con su mamá, y ella me contestó: “Porque es mayera y viste

como mestiza.” Para mí lo que hacía la hija a su madre me dejó impresionada y me di cuenta de cómo podemos ser discriminados entre nosotros mismos y también por otras personas por hablar nuestra lengua.

Barreras intraculturales: dificultades que enfrentan las jóvenes mayas

Finalmente, es necesario reconocer la existencia de las barreras intraculturales. En particular, las jóvenes mayas padecen las asimetrías de género que, si bien enfrentan diversos grupos de mujeres en México, también emanan de algunas normas y costumbres propias de sus comunidades de origen. Del total del grupo, cinco de las jóvenes narraron los eventos relativos a esta forma de discriminación. Compartimos algunos de estos testimonios:

Durante la secundaria, en el tercer año y durante el bachillerato, en el sexto semestre, al momento de elegir la carrera, recuerdo que le dije a mi familia y amigos que me gustaría continuar estudiando; mis compañeros se rieron de mí al escuchar mis respuestas por la carrera y la universidad. Les parecían ideas disparatadas todas de mi parte... como mujer [maya] no se veía bien que yo quisiera continuar estudiando.

En mi caso, mi familia me decía: “¿Para qué vas? Ya estás grande, déjalo.” Y me puse muy triste en ese momento, nadie en mi familia me apoyó para que pudiera continuar estudiando... en mi comunidad no se acostumbra que las mujeres estudien.

Estudí la secundaria y al concluir, ya no seguí estudiando, yo quería continuar, pero tenía que seguir la costumbre de mi mamá y de mi abuela que era casarse y tener hijos. Yo sentí mucha tristeza cuando mis compañeros sí pudieron al año siguiente asistir a la escuela y yo mientras me quedé en la casa y ya no estudié. Yo pertenezco a la comunidad de San Mateo y la costumbre ahí es que las mujeres se casen jóvenes, casi terminando de estudiar la secundaria.

Ahora bien, en todos los casos, los jóvenes y las jóvenes se mostraron firmes en su deseo de continuar los estudios a nivel superior, generando estrategias para superar las barreras sistémicas, propias de la sociedad de origen colonial; aunado a ello, el acceso a estudios superiores implicó también superar las barreras internas que existen dentro de las comunidades, específicamente en el caso de las mujeres. Enfrentar los condicionamientos de la sociedad requiere de la toma de conciencia, de la reflexividad y del esfuerzo, que son cualidades de sujeto (Dubet, 2011): individuo crítico, activo, deseoso de controlar su destino y conseguir las metas que se propone.

Ante la precariedad económica

En cuanto a las barreras económicas, dada la situación precaria en las familias de origen, la estrategia seguida por fue postergar los estudios superiores, pero no

abandonar la meta. Para ello, algunos realizaron algún servicio, trabajaron y se prepararon para volver a las aulas:

Al concluir el bachillerato, decidí continuar mis estudios en una escuela particular, pero los gastos eran muchos; empecé la carrera, pero no pude pagar las colegiaturas y por ello tuve que darme de baja; entonces me enteré de la convocatoria de la universidad y decidí presentar el examen en esta universidad, que es pública y sólo me implicaría mis gastos de transporte. Aquí logré entrar y ahora estoy ya en el cuarto semestre de la carrera, fue difícil cambiar mi decisión, sin embargo, me siento feliz porque pude continuar estudiando.

Después de acabar la preparatoria, no pude continuar con la universidad por motivos económicos, pero siempre supe que quería ser maestra y supe de una oportunidad el entrar a un servicio social en un programa de educación. Concluí mi servicio y me preparé para el examen de la universidad. Ahora estoy en cuarto semestre. En mi caso, yo no me he dejado vencer, ni tampoco me he guiado por lo que dicen los demás y celebro mis logros, por más sencillos que pudieran parecerles a otros, ahora puedo realizar mi deseo de ser maestra. Sí, es difícil, porque hay que hacer sacrificios y esfuerzos, venir temprano y realizar las tareas y prácticas, pero valoro mucho esta oportunidad que me permite prepararme y que no todos tienen.

Hemos mencionado que, ante la precariedad económica, algunos estudiantes no tuvieron apoyo familiar para continuar sus estudios a nivel superior. Quienes vivieron este tipo de tensión o conflicto compartieron cómo lograron hacerle frente:

Por asuntos económicos, me vi en la necesidad de dejar la carrera y en ese momento pensé que mis amigos y familiares tenían razón; pero ahora, con mayor madurez, me doy cuenta de que no es así, la experiencia de no haber podido continuar mis estudios por motivos económicos me ha servido para que ahora en esta licenciatura no me dé por vencida y, pese a los obstáculos, me mantenga hasta el final. Trabajé para poder tener recursos económicos y mientras pensé: “Yo voy a cumplir con mi ideal y con mi sueño de tener una carrera.” Esos intentos también me dejaron enseñanzas y buenas experiencias.

La verdad, ¿cómo enfrenté esas críticas cuando les comenté que quería seguir estudiando? Es que no me importaron sus opiniones y decidí continuar preparándome, aunque me cueste, ya que trabajar y estudiar al mismo tiempo es muy desgastante. Ese fue el camino que encontré: ignorar las palabras de quienes me preguntaban por qué quería seguir estudiando o de quienes se burlaba porque yo quería ser maestra. Hay personas que sí me apoyan y aquí [en la universidad] con mi grupo encuentro apertura y confianza entre nosotros, nos animamos para lograr llegar al final de la carrera, pero de aquellas personas

que recibí críticas, mi decisión fue ignorar sus comentarios y estoy aquí.

Ante la discriminación cultural y lingüística

Los jóvenes que habían experimentado discriminación por provenir de una comunidad maya mencionaron encontrar “fuerzas desde su interior y tener el valor para enfrentar las burlas” que recibían de los demás compañeros y así remontar esa asimetría:

Pero aprendí a sacar fuerza de mi interior y recuerdo que, al salir de la primaria, recibí un diploma de los primeros lugares en aprovechamiento académico, y los que me decían cosas estuvieron muy por debajo de mí; a partir de esa experiencia, yo aprendí a ser fuerte y fijarme un propósito. En ese momento quise ser el mejor de mi clase y ese es el recuerdo de conflicto que tengo; yo no cambié para ser aceptado, lo que hice fue tratar de ser el mejor en la escuela y lo logré. La mayor motivación para lograr mis objetivos ha sido que cuando me dicen que no se puede, yo me pongo un objetivo y trato de lograrlo, como ahora que estudio aquí en la universidad y que deseo titularme de maestro.

El tiempo ayudó a que me aceptaran, mientras yo tuve que hacer frente a las burlas; pero, con el pasar de los cursos, esa forma de discriminación se perdió con la convivencia con mis compañeros. Esos primeros años en la escuela y esas experiencias de rechazo, la verdad, sí me marcaron, porque conocí cómo algunos emiten su opinión antes de conocer o tratar a las personas y, al conocer de verdad, entonces se dan cuenta de su error.

En el caso de la discriminación lingüística, un joven y dos de las jóvenes compartieron cómo enfrentaron y vencieron la discriminación de diversas maneras por hablar su lengua materna. Dos jóvenes no dejaron de expresarse en maya, mientras que una manifestó haber dejado de hablar esta lengua por un largo tiempo para luego retomarla. Destacamos que estos tres jóvenes en el presente tienen la decisión no sólo de hablar su lengua materna, sino, de manera especial, enseñarla a otras personas, sobre todo a estudiantes de las escuelas donde realizan sus prácticas:

Yo no he renunciado a hablar mi lengua materna y acepto a las personas como son sin importar sus condiciones. Pero sí me he dado cuenta de que, si vestimos tradicionalmente y hablar nuestra lengua, otros nos discriminan o hablen mal de nosotros. Sin embargo, yo estoy aquí, llegué hasta este punto en donde puedo estudiar la licenciatura y no renuncio a hablar mi lengua.

Para mí sí es importante hablar en mi lengua y enseñarla a otras personas, por eso estudio educación... me preparo para ser maestra en el medio indígena, por lo que poder hablar en maya y español es un valor para mi trabajo, para poder enseñar mi lengua a los niños... a mí me encanta que aprendan en

maya los niños...

Fue hasta que llegué al cuarto grado de primaria que cambié mi pensamiento, ahí me enseñaron a valorar mi lengua, ya que una maestra inició las clases hablándonos en maya. En ese momento yo ya no podía hablarla, solamente la entendía. Ha sido difícil porque fue una lucha para mí durante mi infancia hasta que escuché a la maestra en cuarto de primaria hablar en la lengua que mi mamá hablaba. En el presente siento orgullo y poder, porque he aprendido las dos lenguas, puedo comunicarme en maya también y no solamente en español. Cuando era niña, no valoré mi lengua, por no querer hablarla perdí el poder y solamente hablé en español. Ahora no, eso también me ayudó a estar aquí en la universidad y formarme para dar clases en el medio indígena, porque puedo hablar las dos lenguas.

Ante la dificultad de acceder a la educación en el caso de las jóvenes mayas

Las jóvenes compartieron haber resistido ante las normas que impiden a las mujeres seguir estudiando. En sus testimonios observamos varias formas en las cuales han insistido en cumplir con su deseo de estudiar:

Como mujer no se veía bien que yo quisiera continuar estudiando, sin embargo, aquí estoy en la universidad; me mantuve y continué con mis estudios a pesar de la crítica... aprendí a mantenerme en silencio y guardar el deseo de superación que tengo, también a mantenerme firme en mis convicciones y fue con trabajo duro que llegué hasta aquí. Y fue entonces que decidí presentar el examen en la universidad. En ese entonces yo trabajaba como intendente en un preescolar público. Me preparé y presenté el examen fue de esta manera que pude continuar con mis estudios universitarios. No ha sido fácil llegar hasta aquí, principalmente por la falta de recursos económicos, pero gracias a que trabajo puedo costear los estudios universitarios.

Terminé el telebachillerato y quise seguir estudiando, pero como lo comenté, todos me preguntaban: "¿Para qué quieres seguir estudiando?" Insistí, hasta que un hermano me dijo que él me iba apoyar y me acompañó a Hecelchakán, y estoy aquí ya en el tercer semestre; he aprendido muchas cosas fuera de mi comunidad, porque al no estar papá y mamá, aprendí que yo debo tomar mis decisiones y ver la manera de salir adelante; aprendí a ver por mí y a ver que las cosas se resuelvan por mí misma. Respeto la tradición, por eso a veces soy cerradita, ya que siempre me pregunto si deben ser las cosas así; en otros momentos, cuando estoy fuera de comunidad es muy difícil para mí, porque me pregunto si es correcta la forma en la que yo hago las cosas, cada lugar es diferente y vas cambiando y te vas adaptando al ritmo de la vida, pero eso no hace que olvides tus valores, tu misma conciencia te dice: "¡Alto!" Algo que me ha ayudado a continuar mis estudios son mis amigas y además aquí nos

encontramos.

Como bien dio a entender otra estudiante, para las jóvenes algunas tradiciones son limitantes, por lo que son ellas quienes deben tomar la postura y mostrar que las tradiciones no son inamovibles: “Entonces, creo que algunas costumbres nos cierran un poco el camino y hay que demostrar que podemos estudiar”. Una joven afirmó lo siguiente:

También me doy cuenta de que por ser mujer se nos discrimina y te dicen que hay carreras que no son para las mujeres, y esto ahora yo ya no lo creo, y es porque he madurado. Ahora tengo un pensamiento más abierto y una mayor confianza en poder terminar mis estudios, y eso en parte se debe a que vengo aquí a la universidad y entre las compañeras nos vamos apoyando y animando para concluir los estudios.

Importancia de la educación superior para jóvenes mayas: proyecto personal y social / comunitario

Al hablar de la importancia de la carrera que estudian, los jóvenes y las jóvenes se refieren al tema de superación personal y la adquisición de nuevos conocimientos necesarios para el trabajo de educadores. En el caso de aquellos que ya se encuentran trabajando, se trata de una valiosa profesionalización laboral:

Para mi estar aquí es una oportunidad y significa desarrollar mis conocimientos, así como la satisfacción personal de terminar una carrera. Es cumplir parte de mis sueños. Venir a la UPN ha significado tener una nueva perspectiva de superación, no sólo personal, sino también laboral.

A mi vida venir aquí aporta aprendizajes, ya que cada clase me ha enseñado a valorar mi trabajo y a mí misma como persona. He adquirido conocimientos acerca de mi carrera y de la lengua maya. Una gran satisfacción como persona, pues considero que no hay mejor superación que la de uno mismo.

Venir aquí a la universidad es aprender algo nuevo todos los días para mejorar mi práctica educativa. Aporta la forma de ver la realidad, conocer más acerca de la educación y mejorar mi práctica docente; me da conocimientos para la enseñanza de los alumnos y seguridad como docente. Desde que vengo a la universidad, siento que soy una mejor persona, ya que me ayuda a tener mi propio criterio y a tomar decisiones en mi trabajo.

Es necesario precisar que la superación personal y adquisición de nuevos conocimientos no son meramente fines en sí. Para quienes eligieron la carrera de educación en el medio indígena, los nuevos conocimientos y la misma experiencia de enfrentar las barreras y acceder a la educación superior se convierten en herramientas para la incidencia social. La carrera que eligieron requiere de un permanente trabajo

de sujeto (Dubet, 2011); en el caso de estudiantes mayas, como hemos visto, este sujeto, primero, tiene que encarar los obstáculos sistémicos que la sociedad de origen colonial le impone, para lograr metas y superación personales. Ya en una institución de educación superior, el trabajo de sujeto adopta cualidades de un proyecto social, orientado a los demás, antes que nada, a niños y niñas mayas, pero también a sus comunidades de origen más ampliamente, buscando el fortalecimiento su cultura y su lengua. Así lo expresan los propios estudiantes:

Mira, lo que hago es importante no sólo para mí y para mi cultura: vengo a la universidad y además trabajo en una comunidad; eso es importante y lo que yo más quiero como persona y como maestra es ayudar en la educación de los niños que lo necesitan, sé hablar maya y puedo comunicarme con ellos en maya; entonces, pienso que esa es la forma de mantener presente mis raíces culturales y ayudar a mi cultura no se pierda.

Que no sólo yo logre cosas, sino que también otras personas de mi pueblo las puedan lograr, por eso la preparación es importante, estudiar [...] Poder estudiar nos puede ayudar a ser más independientes y realizar cosas que enriquezcan la cultura maya.

Lo que yo más deseo, además de terminar mis estudios, es ser útil en todos los sentidos para mi pueblo; me gustaría que mi pueblo salga adelante y que las personas que viven ahí estén preparadas para desenvolverse en diferentes ámbitos, motivarlas y servirles de ejemplo. Porque cuando uno se lo propone, puede compartir los conocimientos que tiene y para eso me estoy preparando, para ayudar a que la gente de mi pueblo salga adelante; siento que me estoy volviendo una persona más analítica y eso puede servir a la gente de mi pueblo. En cuanto a la cultura maya, nosotros [...] tenemos una responsabilidad de que la cultura crezca, de que ese árbol con ramas que es la cultura siga floreciendo; es como [...] una semilla que puede crecer y tener frutos, nosotros formamos parte de eso, tenemos la responsabilidad de regar ese árbol para que tenga frutos.

Esta responsabilidad por fortalecer la cultura implica también la necesidad de algunos cambios, según varias jóvenes. Ellas instan a la reflexión en torno a los roles de género y la necesidad de emprender acciones, siendo ellas mismas el ejemplo de este cambio. Así lo expresó una estudiante:

En relación a mi pueblo y mi cultura, pienso que de las costumbres hay algunas cosas que deben cambiar y es por eso que estoy aquí principalmente. Estoy en la Normal porque quise cambiar esa idea que desde niña se te impone de que te tienes que casar. Para que cultura maya crezca es importante practicar las tradiciones que nos han enseñado y los valores como nos lo han enseñado en el pueblo, nuestras familias, por ejemplo, el *janal pixan* hay que hacerlo como debe ser, como es legal, así cumpliendo con la tradición.

Y, por ejemplo, yo en mi casa recibí una educación, mi papá y mamá nos han inculcado para mí y mis hermanos, yo he aprendido muchas cosas de mi familia, por ejemplo, de mi mamá a respetar a los demás y mi papá la determinación; esos son los valores que deben mantenerse. Pero, hay algo que sí debe cambiar y es que las mujeres debemos estudiar, poder ir a la escuela y estudiar una carrera. Nosotras queremos que las otras niñas y jóvenes de San Mateo y de Kochol estudien, salgan adelante, y para nosotras es una gran responsabilidad. Esas son las cosas que deben cambiar, las niñas y jóvenes deben poder ir a la escuela y terminar sus estudios. Míranos a nosotras, tuvimos miedo de salir, pero aquí estamos.

Podemos observar que, a la vez que reivindican el valor de su cultura, estas jóvenes admiten la importancia de otros ámbitos, en particular, educativo, en la vida de las nuevas generaciones mayas. Acceder a estudios superiores ha sido resultado de la toma de conciencia de la barrera intracultural que enfrentan, del deseo de superarla, del conflicto y del cambio que implicó en la vida de cada joven. Este cambio representa una oportunidad para lograr una meta personal y constituye un ejemplo para otras niñas y mujeres jóvenes mayas; al acceder a estudios superiores, estas jóvenes amplían sus identidades, interconectando saberes comunitarios y aquellos adquiridos en la carrera. Esta capacidad de interconectar saberes y ponerlos al servicio de su comunidad es una propiedad de sujeto intercultural.

Reflexiones finales

El estudio, cuyos resultados parciales presentamos en este artículo, se relaciona con las líneas de investigación sobre jóvenes indígenas “asociadas a las experiencias migratorias y las universitarias. De estas, la transformación, adaptación y recreación identitarias, la discriminación y el conflicto intercultural son temas subyacentes” (Urteaga Castro Pozo y Tania Cruz Salazar, 2020, p. 41). Como bien observan Urteaga Castro Pozo y Cruz Salazar (2020), los trabajos que se inscriben en estas líneas,

Todos abonan al eje de las reconfiguraciones identitarias y del reconocimiento indígena, además de que decantan en los procesos de aprendizaje que valoran lo étnico y que, en los nuevos espacios tanto ciudadanos como universitarios, “transitan al orgullo indígena” con una plataforma firme, ya que aprender del “orgullo indio” les sirve para reivindicarlo (Ortelli y Sartorello, 2011). (p. 42)

En el caso del estudio presentado, hemos podido observar cómo los jóvenes y las jóvenes mayas en el trayecto hacia los estudios superiores van enfrentando barreras propias de un sistema social, caracterizado por la desigualdad y la diferencia (Bonfil, 1991). Ante estas barreras e injusticias, los jóvenes y las jóvenes han mostrado perseverancia y actitud crítica; la lógica de sus acciones ha sido la de subjetivación (Dubet, 2011). Ésta permite dar cuenta de la naturaleza de este grupo de jóvenes como

individuos conscientes y reflexivos, en cuyas acciones cotidianas subyacen el rechazo de y el enfrentamiento con las condiciones de la existencia, así como la tenacidad con la que trazan su propio camino. Cabe mencionar que es precisamente en el grupo de mujeres jóvenes mayas en el que la idea de estudiar una carrera profesional se manifestó de forma notable como un proyecto irrenunciable. Éste implica, por una parte, mantener y expresar orgullo por sus raíces culturales, sin embargo, el desafío es enorme en tanto que también enfrentan barreras intraculturales para concretar el proyecto de asistir a una institución de educación superior.

Al llegar a la universidad, los jóvenes y las jóvenes reinterpretan el mundo, valiéndose de las herramientas propias y aquellas que hacen suyas al estudiar una carrera en el ámbito de la educación. Con ello, muestran cualidad de sujetos interculturales, los cuales, como hemos visto y según Carvalho (2007), “luchan por experiencias que han sido negadas, censuradas, descalificadas o reprimidas a lo largo de los últimos cinco siglos” (p. 337), sin rechazar la comunicación con lo otro y los otros, erigiéndose como sujetos dialogantes (Carvalho, 2007, p. 338).

Como tales, aprovechando la diversidad de aprendizajes, observan la realidad de sus comunidades, pues aspiran regresar e incidir en su fortalecimiento, a través del ejercicio de la profesión que han elegido. Desean participar en la formación de nuevos sujetos –niños y niñas– mayas, conscientes, reflexivos, en busca de la autorrealización, la cual debe entenderse como un proceso que ocurre necesariamente en un contexto cultural, en el marco de una comunidad, dotada de una historia propia. Desde la óptica de este grupo de jóvenes educadores, se trata de un proceso formativo en el que las nuevas generaciones mayas, hacia las cuales se dirige su labor profesional, se asuman como capaces de enfrentar los retos de la sociedad desigual, orgullosos de su legado cultural, deseosos de fortalecerlo, así como críticos y abiertos a nuevos aprendizajes.

Finalmente, hemos de señalar el papel de estudios superiores. Las carreras que cursa el grupo de jóvenes mayas facilitan que sus identidades se transfiguren y se vuelvan visibles a través del autorreconocimiento, amplían la red de sus relaciones y complementan saberes y habilidades adquiridas en sus comunidades de origen. De esta manera, los estudios superiores constituyen una oportunidad única que no ha de desaprovecharse; a la vez, es un proyecto que requiere de un trabajo de sujeto constante e incansable, pues los jóvenes y las jóvenes, para poder estudiar, deben trabajar y trasladarse a los centros educativos, implicando gastos económicos que tienen que hacer para poder permanecer en la educación superior. Esa dificultad se expresa en una afirmación hecha por una joven: “No sabemos si nuestras familias comen o se quedan sin comer por mandarnos a la escuela y, además, salimos solas de nuestra comunidad y no tenemos la costumbre que una mujer salga sola y nosotras lo hicimos”. Esta situación nos invita a todos los actores que participamos

en la conformación del campo educativo pensar en sus posibles reconfiguraciones, que son urgentes, en particular, en la necesidad de su interculturalización efectiva, bajo la óptica crítica, la cual, según Walsh (2009), involucra a todas las personas y grupos socioculturales e insta a “la necesidad de cambiar no solo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, interiorización, racialización, discriminación” (p. 7).

Notas

¹ Universidad Marista de Mérida A.C. México. Egresada del Doctorado en Educación, Universidad Marista de Mérida A.C. Actualmente es profesora de asignatura de la misma institución (Universidad Marista de Mérida, A.C.)

² Universidad Autónoma de Yucatán. México. Doctora en Ciencias y Humanidades para el Desarrollo Interdisciplinario (Universidad Autónoma de Coahuila, México). Profesora-investigadora de Tiempo Completo, Facultad de Ciencias Antropológicas, Universidad Autónoma de Yucatán, México.

³ Los resultados parciales que presentamos forman parte de la investigación doctoral a cargo de la primera autora de este artículo. El estudio se desarrolló en el marco del Doctorado en Educación, línea Diversidad e inclusión educativa, de la Universidad Marista de Mérida A.C., México.

Referencias bibliográficas

- Bonfil Batalla, G. (1990). *México profundo. Una civilización negada*. Grijalbo.
- Bonfil Batalla, G. (1991). El pluralismo cultural en América Latina. En *Pensar nuestra cultura* (pp. 23-48). Alianza Editorial.
- Carvalho, J. J. de (2007). Sujeto intercultural. En A. Barañano Cid, J. L. García García, M. Cátedra Tomás y M. J. Devillard, (Coords.), *Diccionario de relaciones interculturales. Diversidad y globalización* (pp. 336-339). Editorial Computense.
- Cruz Salazar, T. y Ortiz Moreno, A. (2013). Juventudes interculturales. Voces y visiones estudiantiles en la UNICH. En S. C. Santorello y T. Cruz Salazar (Coords.), *Voces y visiones juveniles en torno a la diversidad, diálogo y conflicto intercultural en la UNICH* (pp. 65-91). Editorial Fray Bartolomé de las Casas A. C.
- Dubet, F. (2011). *La experiencia sociológica*. Gedisa.
- Dubet, F. (2013). *El trabajo de las sociedades*. Amorrortu.
- Esteinou, R. (2005 [1999]). Familia y diferenciación simbólica. En J. Vendrell (Comp.), *Teoría social e historia. Perspectiva de la antropología social* (pp. 379-401). Instituto Mora.
- Gallart Nocetti, M. A. y Henríquez Bremer, C. (2006). Indígenas y educación superior: algunas reflexiones. *Universidades*, (32), 27-37.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2018). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P3B109.pdf>
- Krotz, E. (1994). Alteridad y pregunta antropológica. *Alteridades*, 4(8), 5-11.

- Krotz, E. (2003). El multiverso cultural como laboratorio de vida feliz. *Alteridades*, 13(25), 35-44.
- Krotz, E. (2004). Diálogos interculturales en la Península de Yucatán: perspectivas para las relaciones entre la sociedad maya y la no maya. *Temas Antropológicos*, 26(1-2), 22-54.
- Landín Miranda, M. del R. y Sánchez Trejo, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, XXVIII(54), 227-242.
- Panikkar, R. (2006). *Paz e interculturalidad. Una reflexión filosófica*. Herder.
- Reyes Domínguez, M. de G. (2012). *Construcción de la niñez y las identidades infantiles en un contexto de rupturas. Dos colectivos infantiles con ascendiente maya en el Municipio de Mérida*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México.
- Rojas Pedemonte, N. (2013). El sujeto en la teoría sociológica contemporánea. El fundamento individual de lo social. En C. A. Charry y N. Rojas Pedemonte (Eds.), *La era de los individuos. Actores, política y teoría en la sociedad actual* (pp. 151-194). LOM Ediciones.
- Sahlins, M. (2011). *La ilusión occidental de la naturaleza humana*. Fondo de Cultura Económica.
- Sidorova, K. (2016). Vida buena como bienestar intersubjetivo. Hacia una vida equilibrada en comunicación. En L. Vargas Pasos (Ed.), *Bienestar, buen vivir y felicidad en Yucatán: miradas múltiples* (pp. 65-108). Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Paidós.
- Urteaga Castro Pozo, M. y Cruz Salazar, T. (2020). Estudios sobre juventudes indígenas. Hacia una epistemología de lo juvenil étnico. En T. Cruz-Salazar, M. Urteaga Castro Pozo y M. de la Cruz López-Moya (Coords.), *Juventudes indígenas en México. Estudios y escenarios socioculturales* (pp. 23-49). El Colegio de la Frontera Sur, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Walsh, K. (2009). Hacia una comprensión de la interculturalidad. *Tukari*, 11, 6-7. <http://www.tukari.udg.mx/sites/default/files/11.%20Interculturalidad%20y%20pueblos%20ind%C3%ADgenas.pdf>

Fortalezas y debilidades en la formación inicial docente

Strengths and weaknesses of initial teacher training

Saray Martín González¹
Teresa García Gómez²

Resumen

Este trabajo presenta la investigación realizada en una universidad pública andaluza, cuyo objetivo principal era conocer las debilidades y las fortalezas que encuentra el alumnado que está cursando el Grado en Educación Primaria en su formación inicial docente. Para lograr dicho objetivo optamos por una metodología mixta desarrollada en dos fases. En la primera fase se utilizó la metodología cuantitativa, concretamente un cuestionario de elaboración propia, que fue pasado a todo el alumnado que cursaba dicho Grado, obteniendo una muestra de N=353, y se realizó un análisis descriptivo de los datos recogidos. En la segunda fase se empleó una metodología cualitativa, recabando la información por medio de entrevistas semiestructuradas en profundidad a 18 sujetos. Los resultados evidencian distintas fortalezas y debilidades en la formación inicial. Entre las fortalezas cabe destacar los conocimientos que el alumnado adquiere sobre las competencias en la educación primaria; la colaboración y el trabajo en equipo con distintos sectores de la comunidad educativa; el análisis y diseño del ambiente de aprendizaje en el aula para favorecer una educación democrática; distintas metodologías y recursos; el cambio de creencias, pasando el alumnado de tener una visión técnica de la enseñanza a una visión crítica de la misma y el desarrollo de la capacidad crítica y analítica. Entre las principales debilidades se puede señalar la falta de conocimientos sobre la estructura organizativa de los centros escolares; cómo planificar y desarrollar un currículum crítico que contribuya al cambio social; cómo trabajar la diversidad y en contextos multiculturales.

Palabras clave: grado universitario; formación inicial; fortalezas y debilidades formativas; encuesta; entrevista

Abstract

This paper explores the strengths and weaknesses of the initial teacher training courses, as experienced by students completing their Degree in Primary Education, at an Andalusian public university. A combined mixed methodology in two phases was developed. In the first phase we used a quantitative methodology, specifically by means of a questionnaire of our own design, which was given to all the students who were studying for said degree, obtaining a final sample of N=353 with a subsequent descriptive analysis of the collected data. A qualitative methodology was employed in the second phase by means of the in-depth semi-structured interviews with 18 subjects. The results show various strengths and weaknesses in the initial teacher training. Among the strengths, it is worth highlighting the knowledge that students acquire about the competencies in primary education; teamwork and collaboration with different sectors of the educational community; the analysis and design of a learning environment that favors a more democratic education; different methodologies and resources; the changing perceptions of the students going from a technical vision of teaching to a more critical vision of their chosen profession and the development of critical and analytical skills. Weaknesses which we can highlight include the lack of knowledge about the organizational structure of schools; how to plan and develop a critical curriculum that contributes to social change; how to work with diversity and in multicultural contexts; the weak link between theory and practice.

Keywords: academic degree; initial training; training strengths and weaknesses; survey; interview

Fecha de Recepción: 14/02/2022
Primera Evaluación: 10/04/2022
Segunda Evaluación: 12/04/2022
Fecha de Aceptación: 11/05/2022

Introducción

Formación inicial docente

La formación inicial es un tema relevante tanto para la comunidad educativa universitaria como para la sociedad (Cordero y Jiménez, 2018), ya que consideramos que se debe formar a docentes preparados para enseñar y educar a los jóvenes en una sociedad compleja y cambiante puesto que serán los futuros ciudadanos y ciudadanas (García-cano, Hinojosa y Gutiérrez, 2017). Además, debe tener como finalidad formar a docentes reflexivos, críticos e investigadores, que atiendan a la diversidad y defiendan la justicia social, como señala Zeichner (2010) formar a futuros profesionales de la educación como agentes de cambio escolar y social, de manera que contribuyan a eliminar las injusticias sociales tanto dentro como fuera de las aulas.

La formación inicial de los futuros maestros se puede orientar hacia un modelo técnico o hacia un modelo reflexivo-crítico. El modelo técnico en la formación inicial se dirige hacia la formación de docentes como transmisores de conocimiento y planificadores de estrategias para resolver problemas (Day, 2019). Además, “sin preguntarse acerca de sus propios objetivos, valores, finalidades morales y responsabilidades, ni a cerca de los postulados más generales que pueden contribuir, por ejemplo, a aspectos del currículum o a las actitudes y comportamientos de los estudiantes” (Day, 2019, p. 131).

El modelo reflexivo-crítico se orienta a formar a los futuros docentes como agentes de cambio social dentro y fuera del aula a través de la reflexión de sus prácticas. Según Day (2019, p. 130) “la reflexión es necesaria para que los profesores sean capaces de responder a las necesidades de enseñanza y aprendizaje diarias de sus estudiantes y a las exigencias externas de efectividad”.

Considerando el principio de igualdad de oportunidades, este es el modelo que se requiere para atender a todas las necesidades complejas de la sociedad actual (López y Andrés, 2019), por lo que en el contenido curricular de la formación inicial de los futuros docentes deben estar reflejados las diversas tradiciones y disciplinas intelectuales de grupos minoritarios, grupos que no suelen estar reflejados en el currículum de la escuela ni en el de la universidad (Zeichner, 2010).

Los futuros docentes deben de conocer y comprender la perspectiva del alumnado minoritario para ser capaces de sentir y ver las cosas de la misma perspectiva del alumnado. Esto implica que la formación inicial debe ofrecer análisis amplios de la discriminación y represión experimentada por los grupos minoritarios, ya que las diferencias entre estos y los grupos mayoritarios pueden institucionalizarse (Montero, Martínez y Colén, 2017). Para evitar esto, los futuros docentes deben estudiar cómo el sistema educativo puede convertir las diferencias culturales en obstáculos educativos (Liston y Zeichner, 1993). Por ello, la formación inicial debe orientarse a formar a docentes que trabajen colaborativamente con otros profesionales, que generen

proyectos de intervención y que compartan con la comunidad educativa problemas y soluciones innovadoras para deliberar y reflexionar (Marcelo y Vaillant, 2010).

La formación inicial consistiría en preparar a los futuros docentes para que sean críticos con las desigualdades que se producen en los procesos de enseñanza-aprendizaje y existentes en las estructuras sociales, económicas y políticas de la sociedad, además de trabajar dentro y fuera del aula por una justicia educativa, social y económica (Cervantes, 2019), siendo necesario un currículo más flexible para que los docentes puedan adaptar la formación a las necesidades de los futuros maestros y a su contexto (Flores, García y Romero, 2017).

La formación inicial en el contexto de investigación

El Plan de Estudios del Grado en Educación Primaria, que oferta la universidad andaluza en la que se ha investigado las fortalezas y debilidades en la formación inicial desde la perspectiva del alumnado, se divide en tres módulos: el módulo de formación básica, el módulo de formación disciplinar y el módulo de prácticas escolares y el Trabajo Fin de Grado.

El módulo de formación básica se centra en el aprendizaje y desarrollo de la personalidad, en los procesos y contextos educativos y, por último, en la sociedad, familia y escuela.

El módulo de formación disciplinar abarca la enseñanza y el aprendizaje de las diferentes disciplinas que se imparten: las ciencias experimentales, las ciencias sociales, matemáticas, lenguas, música, plástica y visual y educación física. El alumnado matriculado puede elegir entre las optativas organizadas por menciones.

El módulo de prácticas escolares se realiza en centros educativos durante los cursos de segundo, tercero y cuarto. Es una formación transversal e integradora donde el alumnado debe aplicar los conocimientos y competencias adquiridas en el Grado. Por último, el Trabajo Fin de Grado se realiza en cuarto curso, donde el alumnado debe de utilizar todas las competencias adquiridas a lo largo de su formación.

Los objetivos generales que se establecen en la Memoria de Verificación del Grado en Educación Primaria son: conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria; la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos; diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana; fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos; estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y

la disciplina personal en los estudiantes.

Las competencias que debe alcanzar el alumnado recogidas en dicha Memoria son: que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio; que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética; que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones y por último que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Método

Objetivos

El objetivo de esta investigación ha sido conocer las debilidades y las fortalezas que encuentra el alumnado en la formación inicial del Grado en Educación Primaria en una universidad pública andaluza, como futuros y futuras docentes reflexivos, críticos e investigadores que atiendan a la diversidad y defiendan la justicia social.

Los objetivos específicos fueron:

a) Indagar sobre las necesidades y fortalezas formativas, según alumnado de los distintos cursos del Grado en Educación Primaria.

b) Valorar en qué medida las debilidades y fortalezas detectadas se relacionan con los objetivos y competencias recogidas en el Título de Grado en Educación Primaria.

c) Conocer pensamientos y creencias del alumnado sobre los procesos formativos de la formación inicial en el Grado en Educación Primaria.

Para lograr tanto el objetivo general como los específicos de esta investigación se ha utilizado una metodología mixta, la cual ha constado de dos fases: una cuantitativa, otra cualitativa.

Fase cuantitativa

En esta fase se utilizó para la recogida de datos una encuesta de elaboración propia, atendiendo a las competencias del Título, a otros cuestionarios (Camacho y Padrón, 2006) relacionados con la temática y a la revisión bibliográfica realizada sobre nuestro objeto de estudio. El cuestionario consta de un total de 42 preguntas, que se dividen en 5 categorías: centro, alumnado, familia, currículum y aula. Las posibles respuestas a cada uno de los ítems del cuestionario se presentaron en una escala Likert, siendo 1 muy poco, 2 poco, 3 suficiente, 4 bastante y 5 mucho.

La población de nuestra investigación estaba constituida por el alumnado del Grado en Educación Primaria de una universidad pública andaluza. La muestra total fue N= 353, en la que participaron 253 mujeres y 100 hombres, en la siguiente tabla se puede consultar la distribución de frecuencias y porcentajes de la muestra, observándose que la muestra del último curso es menor dado que el alumnado estaba realizando el Practicum, por lo que no tenía que acudir a la universidad. En este caso el cuestionario se realizó por la aplicación de Google Formularios para tener acceso al alumnado. El procedimiento seguido para pasar el cuestionario al alumnado que no estaba realizando sus prácticas fue negociar de forma oral tanto con el profesorado como con el alumnado. Con los docentes se negoció el acceso al aula y el tiempo para que los estudiantes pudieran cumplimentarlo. A estos se les explicó que este era totalmente anónimo, únicamente se les solicitaba los datos referidos a la edad, curso, sexo y formación previa en Educación.

Tabla 1

Distribución de frecuencias y porcentajes de la muestra.

Curso/Sexo	Hombre	Mujer	Total
Primero	30	82	112 (31.73%)
Segundo	51	70	121 (34.28%)
Tercero	30	75	105 (29.75%)
Cuarto	1	14	15 (4.25%)
Total	112	241	353

La validez y la fiabilidad de nuestro estudio se obtuvieron a través del programa SPSS versión 25.0, también se validó por ocho personas expertas en el campo de la Educación y con experiencia docente en el Grado en Educación Primaria.

Así mismo, para analizar la validez interna realizamos el análisis de correlaciones bivariadas o de Pearson, reflejando la existencia de la correlación positiva entre los factores de la escala con valores altos del p. valor 0.001.

Tabla 2

Correlación Bivariada

Factores	1	2	3	4	5
Centro	---	.74***	.67***	.74***	.75***
Alumnado		---	.74***	.75***	.78***
Familia			---	.74***	.77***
Currículum				---	.86***

Aula

*** $p < .001$

También se realizó el Alfa de Cronbach para ver la consistencia interna de las 5 categorías, agrupando en cada una de ellas los ítems relacionados con cada categoría. Atendiendo a los valores de cada una de ellas (Centro .84; Alumnado de Primaria .84; Familias .83; Educación .89 y Currículum .89), podemos afirmar que cada categoría es fiable, puesto que obtiene un alfa de Cronbach con valores mayores .70.

Se realizó un análisis estadístico descriptivo de los datos con el programa SPSS versión 25.0, calculando la distribución de frecuencias y la media de cada una de las categorías en las que hemos organizado los diferentes ítems del cuestionario.

Fase cualitativa

En la segunda fase de la investigación utilizamos la metodología cualitativa, concretamente la técnica de la entrevista semi-estructurada en profundidad como instrumento de recogida de datos. Las entrevistas consistieron en plantear preguntas abiertas para indagar en creencias, conocimientos, experiencias y percepciones del alumnado en relación a nuestro objeto de estudio. Las entrevistas se realizaron de forma grupal. Las preguntas del guion de las entrevistas se elaboraron atendiendo a las preguntas del cuestionario y a cuestiones de la Memoria de Verificación del Grado en Educación Primaria, incorporándose cuestiones que emergían durante las entrevistas.

Para decidir el número de alumnado a entrevistar se realizó un muestreo teórico (Taylor y Bogdan, 1992), atendiendo a los perfiles más relevantes de la población objeto de estudio: curso, grupo, sexo, representación estudiantil o no.

Tabla 3
Muestreo teórico.

Curso	No representante			Representante		
	A	B	C	A	B	C
1º	2 (6 sujetos por entrevista)			1 (6 sujetos por entrevista)		
2º	2 (6 sujetos por entrevista)			1 (6 sujetos por entrevista)		
3º	2 (6 sujetos por entrevista)			1 (6 sujetos por entrevista)		
4º	2 (6 sujetos por entrevista)			1 (6 sujetos por entrevista)		

El total de entrevistas realizadas fueron cuatro, participaron un total de 18 sujetos, obteniendo con estas la saturación teórica (Taylor y Bogdan, 1992) ya que la información se repetía en los distintos grupos. Se accedió a las personas entrevistadas el día que se pasó los cuestionarios, contactando con sujetos que cumplieran los perfiles y utilizando la técnica de bola de nieve (Taylor y Bogdan, 1992), siendo los propios estudiantes quienes ofrecían la información de posibles sujetos a entrevistar.

Se negoció por escrito con el alumnado que participó de forma voluntaria en la investigación el día de la entrevista y la hora, adquiriendo una serie de compromisos éticos, concretamente el anonimato y la confidencialidad de los sujetos participantes y de la información. Las entrevistas se realizaron en espacios de la universidad, lugar que facilitaba la coincidencia y el encuentro de los participantes

Se realizó la triangulación de fuentes para comparar y verificar los datos obtenidos.

Para analizar los datos realizamos la codificación y la categorización de los mismos. El análisis comenzó desde los inicios de la recogida de datos, comenzando una pre-categorización, y una vez obtenidos todos los datos se categorizaron y se clasificaron obteniendo en el proceso de análisis las categorías que se especifican en la tabla 4. Una vez establecidas las categorías, establecimos relaciones entre ellas con el objeto de explicar y encontrar sentido a los datos, relacionándolos con temas y conceptos.

Tabla 4

Categorías analíticas.

Categoría	Subcategoría
Creencias del alumnado	
Profesorado	Condiciones laborales Contenidos Coordinación docente Interdisciplinariedad Contenidos prácticos
Teoría vs. práctica	
Prácticum	
Modelo formativo	
Formación en competencias	

Resultados

Resultados cuantitativos

Atendiendo a las respuestas del alumnado universitario llegamos a los siguientes resultados:

a) En relación a la categoría “Centro”, el alumnado señala que se tratan suficientemente los contenidos sobre: conocer, trabajar y evaluar las competencias correspondientes a la Educación Primaria; colaborar y trabajar en equipo con los distintos sectores del entorno social para resolver problemas vinculados con la vida cotidiana en los centros educativos. Sin embargo, considera que se abordan poco los contenidos respecto a: conocer la estructura organizativa de los centros de Educación Primaria; trabajar de forma interdisciplinar los diferentes contenidos de las áreas curriculares de esta etapa; relacionar la teoría con la práctica real del aula y del centro; conocer, trabajar y evaluar los contenidos del currículo mediante diversos recursos didácticos y diseñar, planificar y evaluar los contenidos de las áreas curriculares de Educación Primaria.

b) Respecto a los contenidos referidos a la categoría “Currículum”, el alumnado considera que se le está formando suficientemente sobre analizar y diseñar el ambiente de aprendizaje del aula y organizar espacios, tiempos y materiales para favorecer una educación democrática y justa y que atienda a la diversidad, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto de los derechos humanos. Todo ello para fomentar la convivencia dentro y fuera del aula; resolver conflictos y contribuir en la resolución pacífica de estos para adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo para promoverlo entre el alumnado de Educación Primaria; adquirir un conocimiento práctico del aula y sobre la gestión de la misma; y asumir que la función docente exige un acompañamiento integral y tutorización individual del alumnado.

Así mismo, el alumnado considera que los contenidos que se trabajan bastante poco son conocer y abordar las diferentes situaciones escolares en contextos multiculturales y multilingües para fomentar la interculturalidad; adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma; y elaborar documentos de planificación y de innovación docente.

c) En cuanto a la categoría “Familia”, los contenidos que se desarrollan suficientemente, según el alumnado universitario, son aquellos que abordan aspectos sobre: valorar a las familias como agentes educadores; fomentar un clima de trabajo cooperativo entre la familia, el profesorado, el alumnado y el centro; y transmitir información, ideas, problemas y soluciones a la comunidad educativa. Es el contenido de habilidades sociales el único que el alumnado considera que no se profundiza suficientemente.

d) Respecto a los contenidos referidos a la categoría “Alumnado de primaria”, el alumnado universitario señala que se tratan suficientemente conocer las características del alumnado de Educación Primaria y de sus contextos socioeconómicos para

orientarle durante su etapa educativa; atender a sus necesidades educativas; fomentar el análisis crítico y reflexivo en el alumnado, además de la creatividad y estimular y valorar el esfuerzo y la constancia del alumnado.

El contenido sobre identificar y planificar situaciones educativas que afectan a los estudiantes con diferentes capacidades, intereses y ritmos de aprendizaje es el único en el que no se profundiza, según el alumnado universitario.

e) Los contenidos que hacen referencia a la categoría “Educación” en los que se forma suficientemente el alumnado universitario, según su respuesta, son conocer las diferentes metodologías y recursos educativos, además de los tipos de aprendizajes que promueven; trabajar las desigualdades sociales (género, clase social y etnia) que reproduce la escuela a través del currículum, materiales, libros de texto, etc.; fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa; trabajar para promover la igualdad de oportunidades en la escuela; analizar y comprender los procesos educativos con el objetivo de potenciar la educación democrática y la justicia en educación; asumir que a ser maestro o maestra se aprende a lo largo de la vida profesional; tener capacidad de crítica y autocrítica; y asumir como funciones docentes las de agentes de transformación social, mediadores, intelectuales reflexivos e investigadores de la propia práctica docente.

Los contenidos en los que se forma poco al alumnado universitario, según sus respuestas, son: conocer diferentes tipos de evaluaciones para poder desarrollarlas durante el proceso educativo; tener la capacidad de reunir e interpretar datos para reflexionar sobre temas relevantes de índole social, científica o ética; analizar e incorporar en el currículum de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual; y conocer y analizar de forma crítica las funciones de la escuela de manera que contribuya al cambio social.

Resultados cualitativos

No hay una frontera nítida entre algunas fortalezas y debilidades detectadas, ya que estas están en función de la formación recibida en cada una de las asignaturas, por ello se realiza un tratamiento general, evidenciando también las contradicciones en el propio discurso del alumnado.

Entre las fortalezas que el alumnado señala en su formación inicial destacamos:

a) El cambio de las creencias iniciales respecto a la formación inicial docente y el choque con la creencia social sobre los estudios de Magisterio. Inicia sus estudios con expectativas bajas, pensando que estos que no requieren de mucho esfuerzo ni trabajo. Comienza el Grado con una visión tecnológica de la enseñanza, ello explicaría el escaso valor que le otorga a la teoría. Empieza a conocer que hay

otra forma de hacer escuela, no solo la tradicional, por lo que se va produciendo un cambio de visión de la propia profesión: “Esta carrera me está abriendo los ojos y estoy viendo muchas cosas”.

Se va incorporando en su pensamiento la complejidad de los procesos educativos y la responsabilidad de la profesión elegida, conviviendo con la idea técnica de la profesión, cuyas expectativas al comenzar la formación inicial eran recibir del profesorado el cómo hacer, el cómo actuar antes las distintas situaciones posibles con las que se puede encontrar en un futuro

C: Si nos paramos a pensar, la educación va mucho más allá de ir a una clase, sentarte y dar clase. Es que estás formando al futuro médico, al futuro docente entonces si te paras a pensar bien, tienes un papel y una responsabilidad muy importante.

J: ... yo pensaba que ya desde el principio iban a explicarnos más lo que ya he mencionado anteriormente, la forma de enseñar al alumno, cómo tenemos que tratarlos, cómo tenemos que escuchar,...

b) La implicación de parte del profesorado en la docencia, traduciéndose esta en la preocupación por este y por su aprendizaje, proporcionándole retroalimentación del trabajo realizado.

c) Los Practicum son considerados los periodos de más aprendizaje y donde realmente se aprende, ya que las prácticas externas son la vía de conexión entre la formación con la realidad educativa.

d) La capacidad crítica y analítica. La capacidad de relacionar la teoría con la realidad de los centros y aulas para analizar las situaciones educativas, llevando esta a posicionarse respecto a lo quieren y no quieren como futuros maestros y maestras

M: Pues no reproducir ciertas cosas que lleva el sistema educativo y por ser consciente de esas cosas que están mal hechas dentro de tu sistema educativo. O sea, estar buscando, estar pensando en qué actividad, estar pensando en cómo reaccionar ante esta situación que se te plantea, la próxima respuesta que de antes.

E: A ser críticos

P: Sí, pero con la situación y con nosotros mismos también. [...] Quizá eso te sirve para aprender lo que no ...

C: Claro exactamente por eso he dicho antes lo de capacidad crítica porque sé lo que no quiero.

El discurso del alumnado evidencia las siguientes debilidades en su formación inicial:

a) Una formación básicamente academicista, basada en una enseñanza

transmisiva para la memorización y repetición del conocimiento, de ahí que la considere como una extensión de la formación recibida en el instituto

C: ...no lo enfocan de forma que sea todo en una dirección en la que te dejen salir un poco del esquema, hacer trabajos que a ti de verdad te llenen y digas estoy aprendiendo, sé que estoy aprendiendo, no, no. Esto es, haces un trabajo, te ponen una nota y es totalmente como en el instituto. Yo creo que sigo en el instituto,...

Este carácter academicista de su formación le lleva a considerar que no está siendo formado en competencias. Sin embargo, su discurso refleja que ha adquirido y está desarrollando competencias, tales como: la digital, aprender a aprender, la comunicativa, el trabajo en equipo, etc. que no reconocen porque ligan sus aprendizajes a situaciones, problemáticas y experiencias concretas.

La creencia de que ha aprendido poco durante sus años de formación en las aulas universitarias está construida sobre las siguientes creencias:

1) Es en los centros educativos donde realmente se aprende. Predomina la visión tecnológica de la enseñanza (separación entre teoría y práctica), por lo que sus expectativas están frustradas al no recibir “las recetas” esperadas: qué tiene que hacer, cómo y cuándo, reconociendo, al mismo tiempo, que esto no es posible, pero es lo deseado y deseable.

2) El trabajo autónomo no es considerado como parte de su formación, sino como carencia de esta que ha de suplir con un trabajo extra fuera del aula.

b) La desconexión Teoría-Práctica. El alumnado señala el distanciamiento entre la formación recibida en el aula universitaria y la formación en los centros, explicado en parte por la formación academicista que le lleva a adquirir conocimientos descontextualizados en relación a las prácticas reales de los centros.

c) Las materias compartidas por varios docentes. Esta situación no implica un enriquecimiento para el alumnado sino una situación problemática por la falta de coordinación del profesorado, empleando metodologías muy diferentes y exigencias distintas, convirtiéndose finalmente la asignatura en dos, tres... materias distintas en función del número de docentes que las impartan.

d) El solapamiento de contenidos de algunas asignaturas y el poco tiempo que se le dedica a las menciones, ya que las materias de estas se ofertan en un solo curso durante un cuatrimestre y al final de su formación inicial. Así como la falta de un trabajo interdisciplinar.

e) Las prácticas que el alumnado realiza en el marco de las asignaturas, en los Grupos de Trabajo, le lleva a no ver la diferencia entre trabajos prácticos y trabajos teóricos. Valora las prácticas de las asignaturas que se relacionan con la realidad de las aulas y los centros y con otros contextos educativos, con problemáticas que se

pueden encontrar en un futuro próximo, así como las actividades que en momentos determinados puede llevar a cabo en sus prácticas externas en contraposición con lo que considera trabajos puramente teóricos. Critica que las clases prácticas no promuevan un aprendizaje más experiencial y que no tenga la oportunidad de aportar y crear ya que se le demanda un trabajo cerrado.

El alumnado encuentra sentido a los trabajos cuando no están enfocados para acumular conocimiento sino para adquirir un conocimiento práctico, que pueda aplicar en el aula, y desarrollar competencias, valorando trabajar en grupo cuando este funciona bien ya que es un espacio para la discusión y el contraste. Sin embargo, el trabajo en grupo es uno de los problemas que se encuentra el alumnado, es una organización de trabajo que genera verdaderos conflictos entre este, solucionándolos básicamente cambiando de grupo.

M: ... son los profesores los que te van diciendo que nosotros tenemos que ser los primeros que ayuden a los niños en el tema del desarrollo emocional, enseñarles cómo tienen que trabajar en grupo pero es lo primero que no nos está enseñando a nosotros. Si ellos no hacen por enseñarlo a nosotros, cómo pretenden que luego nosotros seamos capaces de hacerlo. Porque somos los primeros que comprobamos que no sabemos trabajar en grupo por los conflictos que se crean en el grupo.

f) Las condiciones laborales del profesorado universitario en relación a los espacios designados para el desarrollo de la docencia, el número elevado de alumnado con el que trabaja, así como los años de experiencia de este, considerándolos un factor que favorece a la acomodación del profesorado y no como un aspecto que enriquece la docencia por el conocimiento acumulado durante los años de profesión. Estas condiciones afectan a la relación entre profesorado y alumnado, no favoreciendo la cercanía ni la confianza, y la retroalimentación de su trabajo y la evaluación, centrada en el resultado, produciéndose un cambio en el procedimiento de algunos docentes en los últimos años, incrementándose el número de estos que realizan exámenes tipo test.

De forma general, el alumnado piensa que está siendo formado para seguir reproduciendo el modelo de escuela existente, no para ser agentes críticos y transformadores de la institución educativa. No solo porque es el modelo institucionalizado vivido durante los procesos de socialización en la escuela sino también en la universidad

C: ... a mí nadie me ha dicho pues tienes que mandar a callar a los niños, tienes que ser muy rígida, etcétera, no. Pero lo han sido conmigo, entonces ese es el modelo que yo voy a reproducir.

M: Te lo enseñan de manera implícita.

P: ... porque vemos el ejemplo en la universidad que se hace con nosotros.

H: Y porque lo hemos vivido durante todo nuestro periodo de enseñanza.

Esta concepción de estar siendo formado para reproducir el modelo escolar se contradice con su idea de que le está formando para ser docentes reflexivos y críticos, señalada esta cuestión como una fortaleza en su formación. Esta contradicción viene a ser un reclamo a una formación más observacional y experiencial y la necesidad de una coherencia entre el decir y el hacer del profesorado universitario, que según el alumnado se trataría, en parte, de “transmitir con el ejemplo”. No obstante, el alumnado de tercero manifiesta que está siendo formado para ser transmisor y facilitador, atendiendo a que se está iniciado en el oficio de enseñar.

Por último, señalar que el discurso de las alumnas de 4º curso es más crítico por la incertidumbre y la inmediatez de un futuro próximo de trabajo en un aula, de ahí que su discurso sea “cómo lo hago” y refleje en mayor medida una cierta decepción que se refleja en la idea de que no han aprendido mucho, idea presente también en los otros grupos de alumnos y alumnas participantes en la investigación. Pero esta afirmación no concuerda con sus discursos en los que se aprecia contenidos tratados en las diferentes materias que utilizan ante las preguntas formuladas o como argumentos para explicar sus posiciones. Pero es un discurso, básicamente, en el marco de la ideología neoliberal, en el que sitúan al individuo como centro y objetivo de todo el proceso educativo. Cuando hablan de una educación democrática y justa, mezclan esta con los presupuestos neoliberales, obviando lo colectivo, lo común, lo social y lo político de esta educación.

Discusión y conclusiones

Atendiendo a los resultados cuantitativos y cualitativos, así como a los objetivos de la investigación podemos concluir que:

1. Las fortalezas que tiene el Grado en Educación Primaria son provocar el cambio de creencias del alumnado (Carretero y Nolasco, 2019). Al inicio de su formación espera recetas para poder reproducir el mismo conocimiento recibido, desea saber qué tiene que enseñar, cómo y qué hacer ante distintas situaciones. Sin embargo, a medida que avanza en el Grado va conociendo otro tipo de escuela distinta de la tradicional y es cuando el alumnado no se arrepiente de elegir esta carrera aunque esté desvalorizada socialmente (Zapico, Martínez y Montero, 2017). Este cambio le lleva a pensar que es “una profesión intelectual y emocionalmente exigente, y la conciencia de su responsabilidad y compromiso con la educación” (Zapico, Martínez y Montero 2017, p. 98). Igualmente, el alumnado declara que el Grado en Educación Primaria no es lo que la gente considera, que se trabaja más de lo que se piensa socialmente y que es una profesión con más importancia de la que se le otorga. A

medida que avanza la formación inicial del futuro docente, el alumnado ya no espera recetas para poder implementarlas, sino que se va formando en metodologías activas que le permite desarrollar su pensamiento crítico y reflexivo, por lo que agradece las materias en las que se puede debatir y argumentar, ya que propician el aprendizaje entre iguales (Moreno, 2019). Esto conlleva a que el alumnado pueda analizar y diseñar diferentes ambientes de aprendizaje para favorecer una educación democrática y justa que atienda a la diversidad, a la igualdad de género y a la equidad.

El cambio de creencias es el primer paso para el desarrollo personal y académico del alumnado, para tener “una formación que en definitiva contribuya a reprofesionalizar la docencia, en contraste con aquellos que pretenden simplificar la complejidad del acto de enseñar” (Marcelo y Vaillant, 2010, p. 23).

Debido al cambio de concepciones y de cómo se va desarrollando el alumnado en la formación inicial, la prioridad de los futuros maestros es ofrecer una educación democrática, en la que el alumnado sea protagonista de su proceso de enseñanza y aprendizaje y el docente sea un guía y facilitador de conocimiento, donde toda la comunidad sea partícipe de la toma de decisiones, donde el maestro o la maestra tiene que estar en una constante renovación de contenidos y metodologías para poder atender a la diversidad del alumnado y a las necesidades de este, incluyendo la diferencia como fuente de aprendizaje. Todos estos conocimientos son adquiridos durante la etapa del Practicum, donde el alumnado es capaz de relacionar la teoría con la realidad del aula y posicionarse ante un determinado modelo de docente para tener una práctica real, reflexiva y crítica en los centros escolares (Colen y Castro, 2017). Esto muestra que se está ofreciendo en el Grado una formación a través de competencias, como por ejemplo colaborar con la comunidad educativa, asumiendo que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios a lo largo de la vida profesional.

2. Las debilidades, según el alumnado, que presenta el Grado en Educación Primaria, y que apuntan a necesidades formativas son: el modelo formativo, desconexión entre la teoría y la práctica y, por último, las condiciones laborales del profesorado universitario.

El modelo formativo del Grado está orientado hacia una visión tecnológica donde el alumnado es receptor del conocimiento transmitido por los docentes universitarios, a través de las clases teóricas y trabajos grupales. Considerando que la verdadera práctica tiene lugar en los centros educativos, donde cooperan con la comunidad educativa (Sarceda y Rodicio, 2018). Esto conlleva a que haya un distanciamiento entre la teoría y la práctica que se realiza en los centros universitarios, por lo que al alumnado le cuesta relacionar la teoría con la práctica real del aula y del centro, así como conocer, trabajar y evaluar los contenidos del currículo de las distintas áreas curriculares de Educación Primaria. La relación teoría-práctica es fundamental en

la formación inicial ya que, como hemos dicho anteriormente, ambas se alimentan mutuamente (Montero, 2018). Sin embargo, el alumnado expone que son pocas las asignaturas cursadas en las que existe esta relación dialéctica entre ambas. El resultado de esta separación es la descontextualización de las prácticas realizadas en los grupos de trabajo, ya que no se orientan a la resolución de situaciones reales problemáticas (Arias, Quintriqueo y Valdebenito, 2018), sino que se le demanda trabajos cerrados sin opción de aportar o crear. Esto dificulta que el alumnado incorpore de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad, por lo que complica la contribución al cambio social ya que no se reflexiona sobre temas relevantes de índole social, científico o ético. Una de las causas que puede haber favorecido a esta separación tiene su origen en la reforma del Plan Bolonia organizando Grupos Docentes y Grupos de Trabajo, así como la organización del Practicum, un tiempo de prácticas en los centros educativos en el que no hay clases en la universidad y en el que se demanda al alumnado que aplique lo aprendido, reforzando la relación lineal teoría-práctica. Además, la mayoría de las asignaturas no están conectadas con la realidad de las aulas, por lo que no podemos decir que se forme en la praxis, como señalaba Freire (1975). El alumnado se percata de esta separación en su primer año de Practicum porque va teniendo necesidades que no las cubre su formación inicial. Sarceda y Rodicio (2018) plantean la necesidad de conectar la universidad con la comunidad educativa de los centros escolares para establecer una formación inicial integral, para formar a los futuros docentes en las verdaderas necesidades que tiene la escuela, de ahí la importancia de conectar la formación en los centros con la de la universidad, es decir, vincular universidad-escuela.

Otra cuestión a destacar son las condiciones laborales del profesorado universitario influyen notablemente en la formación que se les está ofreciendo a los futuros maestros (Cladellas, Castelló y Parrado, 2018), ya que afecta a la coordinación docente y a la interdisciplinariedad. En cuanto a las materias compartidas, si no existe una cooperación entre los distintos profesores, la materia se puede convertir en tantas materias como docentes la imparten. La escasa coordinación docente hace que no exista interdisciplinariedad entre las asignaturas del Grado, por lo que le cuesta abordar las diferentes situaciones escolares en contexto multiculturales y multilingües para fomentar la interculturalidad.

Por último, el alumnado universitario señala la escasa retroalimentación por parte de los docentes, siendo esta esencial en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje (Cervantes, 2017), difícil de realizarla por el número de alumnos y alumnas con las que trabaja el profesorado. El alumnado ha recibido poco *feedback* durante su formación, pero cuando lo ha recibido ha interiorizado mejor los contenidos debido a una mayor individualización de la enseñanza y al vínculo que se establece con la figura docente (Silva, Bravo y Flores, 2018). La retroalimentación es fundamental porque genera “información útil para el futuro inmediato y mediato y tanto académico

como laboral” (Ion, Silva y Cano, 2013, p. 287) y el alumnado universitario demanda este acompañamiento para fomentar la idea que tienen sobre ser docentes críticos y reflexivos y no reproducir una educación bancaria.

Por ello, Zeichner (2010, p. 77) menciona que si queremos que el futuro profesorado “contribuya de forma importante a la consecución de una mayor justicia social en la escuela y más allá de ella”, las universidades deben tomarse más en serio la labor de formación de los futuros docentes (Cordero y Jiménez, 2018), crear comunidades que integren a formadores universitarios, a maestros y a personas de la comunidad escolar, centrar la formación inicial en cuestiones prácticas de los centros, incluir cuestiones conceptuales de justicia social y de diversidad lingüística y, por último, que los docentes universitarios den ejemplo respecto a las prácticas democráticas y orientadas a la justicia social.

Notas

¹Universidad de Almería

²Profesora Titular de Universidad en el Área de Didáctica y Organización Escolar

Referencias

- Arias, K., Quintriqueo, S. y Valdebenito, V. (2018). Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-19.
- Camacho, H. y Padrón, M. (2006). Malestar docente y formación inicial del profesorado: percepciones del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 209-230.
- Carretero, R. y Nolasco, A. (2019). Sexismo y formación inicial del profesorado. *Educar*, 55(1), 293-310.
- Cervantes, A. (2017). Un acercamiento a la formación de docentes como investigadores educativos en México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 59-74.
- Cladellas, R., Castelló, A., y Parrado, E. (2018). Satisfacción, salud y estrés laboral del profesorado universitario según su situación contractual. *Revista Salud Pública*, 20(1), 53-59
- Colen, M. y Castro, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de maestro en educación primaria. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 59-79.
- Cordero, G. y Jiménez, J. (2018). La política de ingreso a la carrera docente en México: resultados de una supuesta idoneidad. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 6(5), 1-27.
- Day, C. (2019). *Educadores comprometidos. Qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa*. Narcea.
- Flores, V., García, I. y Romero, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en

México. *Liberabit*, 23(1), 39-56.

Freire, P. (1975). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el mundo rural* (2a ed.). Siglo XXI.

García-Cano, M., Hinojosa, E. y Gutiérrez, E. (2017). Construcción de aprendizajes académicos y ciudadanos más allá del aula. Innovación universitaria en la formación inicial de maestros y maestras. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(74), 889-921.

Ion, G.; Silva, P. y Cano, E. (2013). El feedback y el feedforward en la evaluación de las competencias de estudiantes universitarios. *Revista de currículum y formación del profesorado* 17(2), 284-301.

Liston, D. y Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Fundación Paideia.

López, M. y Andrés, S. (2019). Desigualdad de oportunidades educativas en México: evidencias en la educación media superior y superior. *Laboratorio*, 29, 60-86.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2010). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.

Montero, L. (2018). Relaciones entre la teoría y práctica en la formación inicial. Percepciones de formadores y estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria. *Educatio siglo XXI*, 36(2), 303-330.

Montero, L., Martínez, E. y Colén, M. (2017). Desarrollo del conocimiento profesional en la formación inicial de maestros. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 1-16.

Moreno, E. (2019). El "BREAKOUT EDU" como herramienta clave para la gamificación en la formación inicial de maestros/as. *Revista electrónica de tecnología educativa*, (67), 66-79.

Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. BOE núm. 312, de 29 diciembre de 2007.

Sarceda, M. y Rodicio, M. (2018). Escenarios formativos y competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación* 29(1), 147-164.

Silva, P., Bravo, I. y Flores, O. (2018). El desarrollo de competencias profesionales en la formación inicial de maestros a través de la formación dual. El caso de modelo Alternacia, Universidad de Llieda, y Urban Teaching Academy, California State University Long Beach. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 347-367.

Zapico, M.; Martínez, H. y Montero, M. (2017). Demandas sociales y formación inicial del profesorado: ¿Un callejón sin salida? *Revista de currículum y formación del profesorado* 21(1), 80-102.

Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Morata.

La alfabetización en la perspectiva del trabajo por proyectos: narrativas de la vida escolar **A alfabetização sob a perspectiva do trabalho por projetos: narrativas do cotidiano escolar**

Wilson Lúcio Silva dos Santos¹

Graça Regina Franco da Silva Reis²

Resumo

Este artigo é o resultado das conversas e dos estudos do CESPEB/UFRJ – Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica: ênfase em Alfabetização, Leitura e Escrita, que é atualmente a linha de estudo do professor pesquisador em referência. O presente artigo tem como propósito apresentar reflexões acerca de práticas educacionais presentes no cotidiano escolar, em especial a concepção do trabalho por projetos e suas contribuições para uma possível alfabetização com sentido para os estudantes das classes de alfabetização. Para isso, o artigo em questão apresenta as narrativas/conversas como metodologia de pesquisa com professoras alfabetizadoras de diferentes instâncias da rede pública de ensino, sendo elas: duas professoras da rede federal de ensino, uma do Rio de Janeiro, do Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ), uma professora do município de Niterói, do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF) e uma professora da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, da SME-RJ. Os referenciais teóricos que discutem sobre a temática da concepção de ensino do trabalho por projetos e a concepção de ensino da alfabetização sob a perspectiva discursiva; dialogou-se com Freire (1996), Hernández (1998), Smolka (2012), Andrade (2011) e outros pesquisadores do tema em questão. Aqui serão compartilhadas narrativas/conversas das professoras apresentadas ao longo do estudo; faz-se necessário pensar em tais práticas educativas como possibilidades que podem permitir ampliar os conhecimentos por meio da perspectiva do trabalho por projetos e nas possíveis contribuições para o

ensino aprendizagem dos estudantes, desenvolvendo uma alfabetização significativa.

Palavras-chave: Cotidiano Escolar; Trabalho por Projetos; Alfabetização Discursiva; Práticas Docente e Educativas

Resumen

Este artículo es resultado de las conversaciones y los estudios del Curso de Especialización Conocimientos y Prácticas en Educación Básica: énfasis en Alfabetización, Lectura y Escritura (CESPEB/UFRJ), que actualmente es la línea de estudio del profesor investigador en cuestión. Su propósito es compartir reflexiones sobre las prácticas educativas presentes en el cotidiano escolar, en especial la concepción del trabajo por proyectos y sus aportes para una alfabetización posible con sentido para los alumnos de estas clases. Para ello, el artículo en cuestión presenta las narrativas/conversaciones como metodología de investigación con alfabetizadores de diferentes instancias de la red pública de educación, a saber: dos docentes de la red federal de educación, uno de Río de Janeiro, del Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ), docente de la ciudad de Niterói, en el Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF) y docente del sistema escolar municipal de Rio de Janeiro, en el SME-RJ. Los referentes teóricos que discuten el tema de la concepción del trabajo docente por proyectos y la concepción de la alfabetización docente desde la perspectiva discursiva; se dialogó con Freire (1996), Hernández (1998), Smolka (2012), Andrade (2011) y otros investigadores sobre el tema en cuestión. Aquí se compartirán narraciones/conversaciones de los docentes presentadas a lo largo del estudio; es necesario pensar tales prácticas educativas como posibilidades que pueden permitir la ampliación del conocimiento a través de la perspectiva del trabajo por proyectos y los posibles aportes a la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, desarrollando una lectoescritura significativa.

Palabras clave: Cotidiano escolar; Trabajo por Proyectos; alfabetización discursiva; Prácticas Docentes y Educativas

Fecha de Recepción: 23/09/2021
Primera Evaluación: 03/10/2021
Segunda Evaluación: 13/10/2021
Fecha de Aceptación: 27/07/2021

Imagine uma aula em que se interrogue sobre o acontecido. Cada criança volta para a escola cheia de histórias, de coisas a narrar, de peripécias a comentar. Como foram as coisas cá, como foram às coisas lá: curiosidades e vida (...) Mas é preciso ultrapassar o senso comum. E aí está a função do professor, que sozinho não precisa dar conta dos sentidos todos de cada um dos elementos constituintes da resposta à pergunta formulada, mas é seu dever organizar com os alunos mais perguntas e buscar em colegas, em profissionais, nas fontes, na herança cultural, os esclarecimentos disponíveis: é aqui que a pesquisa começa, é aqui que o caminho começa a ser construído e ele somente passa a ter existência depois de percorrido, na narrativa que se escreve deste processo de produção. Enfim, trata-se de pensar o ensino não como aprendizagem do conhecido, mas como produção de conhecimentos, que podem resultar também de novas articulações entre conhecimentos disponíveis.
(Geraldi, 2004: 20)

Introdução

Este artigo é parte do trabalho que foi desenvolvido como trabalho final de um Curso de Especialização sobre Alfabetização, Leitura e Escrita. É parte também do encontro que tivemos em 2019 e que nos aproximou, proporcionando a escritura deste texto.

O texto está dividido em quatro partes e foi escrito a partir de uma perspectiva narrativa. Ou seja, foi tecido como uma colcha entrelaçando as *conversas*³ que tivemos com três professoras, sendo duas da rede federal de ensino: uma da cidade do Rio de Janeiro, do Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ), Marina Campos e outra do município de Niterói, do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF), Lorelay Brandão e uma professora da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, da Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ), Debora Cristina da Silva Cruz Conceição.

Inicialmente, faremos uma breve apresentação de nossa trajetória acadêmica e profissional e dos desafios de ser, tornar-se professor. Em seguida, trazemos uma breve discussão sobre o uso das narrativas. Em seguida, conceituamos esta pesquisa com a finalidade de investigar as possíveis contribuições para o processo de alfabetização, a partir da temática de estudo, o trabalho por projetos com base teórica do autor Hernández (1998), como uma prática pedagógica de ensino e

possibilidades para os processos de *aprenderensinar* “já que ninguém ensina se não aprendeu antes” (ALVES, 2003, p. 66) dos estudantes das classes de alfabetização.

Tal perspectiva de ensino é considerada uma prática educativa que pode proporcionar, aos estudantes, possibilidades de compreensão sobre os conhecimentos que circulam fora e dentro da escola, convidando-os a pensar, questionar e motivar para temas de seus interesses, mobilizando um engajamento e a valorização do seu protagonismo no processo de *aprenderensinar* e a construção de sua própria identidade.

O presente artigo aborda ainda o trabalho pedagógico na perspectiva do discurso e da importância de valorizar o estudante como um sujeito que vem carregado de histórias e respeitar o conhecimento que o mesmo traz para a escola. A alfabetização discursiva, abordada aqui, tem como objetivo principal evidenciar, refletir e valorizar o que as crianças, em processo de alfabetização, têm a nos dizer... A escrita espontânea, a valorização do estudante como protagonista e autor de seu próprio processo de aprendizagem.

Por fim, o artigo trata de um convite para conhecer um pouco mais dessa perspectiva de ensino, apresentando considerações importantes sobre a concepção do trabalho por projetos, relacionando com a alfabetização discursiva, a partir da escolha teórica-metodológica de trabalhar com as narrativas de histórias de vida, apresentando conversas/narrativas das professoras alfabetizadoras, onde as mesmas irão compartilhar suas experiências vivenciadas em classes de alfabetização, em escolas que utilizam a concepção de ensino por meio do trabalho por projetos como uma prática educativa que pode corroborar para o processo de *aprenderensinar* de uma alfabetização significativa para as crianças das classes de alfabetização.

1. Sobre tornar-me professor...

Eu tenho um ermo enorme dentro do olho. Por motivo do ermo não fui um menino peralta. Agora tenho saudade do que não fui. Acho que o que faço agora é o que não pude fazer na infância. Faço outro tipo de peraltagem. Quando era criança eu deveria pular muro do vizinho para catar goiaba. Mas não havia vizinho. Em vez de peraltagem eu fazia solidão. Brincava de fingir que pedra era lagarto. Que lata era navio. Que sabugo era um serzinho mal resolvido e igual a um filhote de gafanhoto. Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas

raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas.

Manoel de Barros, 2015

Eu, Wilson, cresci em um bairro no município de Duque de Caxias, onde as ruas não eram um local seguro para brincar. A escola era vista por mim e por outras crianças da região como um grande quintal. Um espaço para brincar, comer e explorar o mundo. Para nós, havia sentido em conviver ali, mas não havia tanto interesse em aprender. Aos poucos, aquele espaço mágico de brincadeiras e tempo livre tornou-se lugar de muitas cópias e tarefas de casa. Multiplicaram-se os comandos e as regras. Hoje entendo que o que havia naquele espaço eram métodos tradicionais e mecânicos conduzidos por professoras que aprenderam que a boa professora precisava ser também autoritária... e que classificar as crianças em boas ou ruins era fundamental para que cada um ali entendesse o seu lugar. E eu? Queria ser apenas um bom menino.

Marcas de preconceito e violências são facilmente encontradas na experiência de um menino negro, homossexual, oriundo de classe popular na escola. Essas também constituem minha formação enquanto homem adulto, que escolhe na adolescência ser professor de crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pelo gosto em ensinar, aprender e conhecer mais do mundo pelos livros. Na Escola Normal me formei como professor e ali meu interesse foi despertado pelo processo de alfabetização de crianças.

A universidade pública, por seus princípios democráticos, apresentou-se como possibilidade de crescimento profissional e intelectual. Foi na Universidade Federal Fluminense que encontrei acolhida. Entre dores e delícias, fui estudante no Curso de graduação em Pedagogia; Pesquisador na Iniciação Científica, investigando cotidianos e as classes populares com a professora Carmen Perez, onde pude participar do Programa de Iniciação à Docência PIBID/UFF, entre 2013 e 2016. Neste programa, desenvolvi, no período de três anos, o projeto “De criança para criança: a alfabetização a partir da literatura infantil – a leitura e a escrita como autoria” e pude participar ativamente no processo de alfabetização e letramento de turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede Municipal de Niterói, auxiliando as professoras regentes e podendo articular os conceitos teóricos sobre o sistema de escrita alfabética com a prática docente, o que me fez refletir no quanto é prazeroso possibilitar às crianças a aprendizagem e a produção do conhecimento. Em 2017, fui professor mediador de estudantes com necessidades educacionais especiais na Educação Básica no Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI- UFF). A partir de minhas experiências de vida e formação, no COLUNI - UFF, conquistei uma vaga no concurso de professor substituto de 2019 e, desde então, atuo como professor regente nas turmas do Ensino Fundamental I.

Outros caminhos abriram-se a partir dessa oportunidade. Na experiência como estudante no Curso de Extensão “Conversas sobre práticas nas séries iniciais do ensino fundamental”, no Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ), a valorização das narrativas e histórias de outros sujeitos proporcionaram-me saberes e alteraram minha prática pedagógica. Pude aprender mais sobre narrativas discentes e docentes, a partir das memórias e experiências narradas que emergem dos conhecimentos docentes por meio da troca de experiências-praticadas em rodas de conversa (REIS, CAMPOS, FLORES, ALENCASTRE, LONTRA, 2019), entendendo esse conhecimento/partilha do vivido como potência para pensar e se transformar com o outro e encontrar-se na prática do outro (RIBEIRO, 2019).

Pelas inquietações que fui vivendo no cotidiano escolar, senti necessidade de ampliar ainda mais meus conhecimentos sobre alfabetização. Então, me matriculei no curso de Pós-graduação do CESPEB-UFRJ, no Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica: Ênfase em Alfabetização, Leitura e Escrita e, por isso, escrevo este artigo como trabalho final de curso. Lá, aprendi mais sobre a alfabetização e pude entender que esta não se restringe ao ler e escrever um código e uma língua, uma vez que a aprendizagem da leitura e da escrita só faz sentido na medida em que o sujeito que dela se apropria, use-a para dar sentido ao mundo (FREIRE, 1984). É importante destacar, ainda, que minhas trajetórias acadêmicas e profissionais estão intrinsecamente ligadas, pois fundem-se nos caminhos e me formam como professor-pesquisador. De acordo com Freire (1996):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

E numa nota de pé de página, o autor logo esclarece:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta a de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p. 29) (grifo no original).

Ao assumir uma postura de professor-pesquisador em sala de aula, tenho a oportunidade de vivenciar com os estudantes como o conhecimento é dinâmico e vivo, pois está constantemente sendo construído e reconstruído socialmente. Essa descoberta me suscita a investigar, sempre! Para este trabalho final, escolhi investigar sobre as contribuições dos projetos de trabalho para uma alfabetização significativa

e com sentido, considerando as práticas educativas e narrativas de professoras alfabetizadoras de diferentes instâncias com possibilidades de produção de novos conhecimentos, uma vez que pesquisando se aprende e aprende-se pesquisando.

Para mim, Graça, contar a minha trajetória, dando forma às lembranças das experiências é um exercício que produz reflexão, já que relembra minha história de vida é poder reconstruir, a partir das concepções de hoje, as experiências que vivi no passado. Assim, posso redimensionar o mundo e reinventar-me nele.

Nesta hora, penso: “Ainda bem que o que eu vou escrever já deve estar na certa de algum modo escrito em mim...”⁴, pois minhas escolhas mostram quem sou e de que forma minhas experiências se enredaram e me trouxeram até aqui, já que nossas trajetórias de vida, crenças e valores, individuais e coletivos, estão em tudo o que fazemos. Não há como elaborarmos “descobertas” despídos de nós mesmos. Aquilo que busco por meio desta pesquisa não pode ser separado de mim. Boaventura de Sousa Santos diz que o conhecimento é criação. Acredito, como ele, que não há outra possibilidade de produzir saber. Ele completa:

No paradigma emergente, o caráter auto-biográfico e auto-referencial da ciência é plenamente assumido. A ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas perspectivas de sobrevivência. Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessário uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos (SANTOS, 2006a, p. 85).

Minha família teve uma formação tradicional: pai, mãe e oito filhos, sendo quatro homens e quatro mulheres. Crescemos em um apartamento de três quartos no bairro de Botafogo, Rio de Janeiro. Jantávamos sempre todos juntos, em uma mesa enorme. Meu pai era funcionário público, foi do Ministério da Educação e a minha mãe, dona de casa.

Hoje não somos mais tão numerosos, perdi dois irmãos, pai e mãe.

Neste ambiente, eu cresci, de forma desordenada e independente.

Das tantas expectativas que minha mãe tinha em relação aos seus filhos, uma foi marcante para mim, eu sempre soube que seria cumprida. Minha mãe não criou nenhuma de suas filhas para que fossem donas de casa, já que para ela era fundamental que trabalhássemos fora e fôssemos independentes, algo que ela, no seu tempo, não conseguiu. Trago comigo esta marca dela e minhas irmãs também.

Outro fator fundamental para compreender a pessoa que sou, é o fato de que cedo comecei a ler e segui lendo sempre, e muito. Não só eu, mas todos nós, irmãos e irmãs daquela família, leram e leem até hoje. Os livros foram e são muito importantes na minha vida. Com eles, pude entender desde cedo que há uma diversidade

humana. Isto eu transpus para as minhas tantas salas de aula. Li e leio sempre com meus alunos. Sei que isto não os tornará a todos leitores, mas sei que alguns serão tocados neste processo. Lemos sozinhos, em grupo, em voz alta, silenciosamente. Cada livro sugere discussões diferentes e a possibilidade de escutar o que cada um tem a dizer sobre o lido, as formas pelas quais (re)significam o texto de acordo com os fios de suas redes. Nesse caminho, vejo a possibilidade de enxergar cada um e também a possibilidade de cada um me enxergar. Nossos fios se entrelaçam e nos tornamos cúmplices.

Mesmo sendo uma professora só, digo que já fui muitas, passei e passeio pelas diferentes professoras que me habitam. Nesse movimento, teço e desteço (in)certezas, recriando-me em uma busca constante de ser professora. Esse vaivém me envolve, me enreda e faz com que a cada dia, com cada criança, eu seja, às vezes, outra. Busco me relacionar com aqueles e aquelas que habitam as salas de aula por onde passei e passo de maneira única, puxando fios que nos entrelacem e estabelecendo relações que façam diferença.

Assim, como a tecelã de Marina Colasanti⁵, personagem de um livro infantil com o qual já trabalhei e adoro, que teceu seu destino e soube, com coragem, desfazer os seus fios para mudar a sua história, ser professora, para mim, é realizar este movimento todos os dias, tecendo a cada dia a história de cada turma, mas sendo capaz também de destecer as certezas e as generalizações que pouco espaço têm nas diferentes salas de aula.

Sei, por exemplo, que a cada ano que passa me descubro mais e passo a gostar mais do que faço. Poderia, então, dizer que nasci professora, mas isto não é o que conta a minha história. A verdade é que me descobri sendo professora, no processo de ser professora. Hoje, posso dizer que, ao “mergulhar” nos e com os cotidianos das escolas e das muitas turmas que tive, reconheci-me professora. Através de meus alunos, colegas e minhas descobertas, enredei-me no processo e na arte de *aprenderensinar*.

Busco trazer para a minha prática as minhas utopias pessoais, aquelas que tecei durante a vida, através das minhas vivências e das minhas aprendizagens. São elas que me movem, fazendo com que eu tenha sempre o desejo de fazer mais e melhor.

Cedo compreendi que ninguém só ensina e ninguém só aprende, este processo se dá em caminhos que se cruzam. Paulo Freire (2001) diz:

Só educadoras e educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem educados pelos educandos; só eles separam o ato de ensinar do de aprender, de tal modo que ensina quem se supõe sabendo e aprende quem é tido como quem nada sabe (p. 27).

Essa foi uma aprendizagem transformadora, portanto, importante conquista para

a minha formação, pois a partir deste aprender pude trocar conhecimentos com meus alunos de uma maneira mais democrática. Nesse processo, entendi que não sou detentora de um saber que é estático, que precisa ser ensinado para aqueles que, a princípio, nada sabem. Consigo compartilhar experiências, respeitar a individualidade de cada um e, assim, tecer junto com meus alunos saberes que consideramos relevantes em nosso cotidiano, aprendendo e ensinando sempre.

Acredito em exercer cotidianamente novas formas de cidadania, menos carregadas de preconceitos aprendidos tão cedo, podendo reproduzir menos esta sociedade às vezes tão injusta e que tira de alguns a dignidade. Isto, para mim, é educar na cidadania e não para a cidadania, ideia que abracei sempre. Nesta concepção, o aluno é visto como um cidadão em processo de educação e exerce esta cidadania em situações que se apresentam no seu dia a dia de aluno/criança que é.

Tenho consciência de que, ao procurar levar para as minhas salas de aula propostas que contemplem a diversidade cultural e as desigualdades que se estabelecem a partir dessas relações, não estou assegurando que meus alunos/as irão repensar posturas e valores, mas sei também que ao conhecer as diversidades ou as causas de tanta desigualdade, estou proporcionando uma oportunidade de conhecimento que não está prevista nos currículos.

Acredito num ser professora que tece e cria situações que proporcionem aprendizagens diferentes e significativas. Assim, vou me formando, ou melhor, me autoformando. Dessa maneira, vou sendo professora e aprendendo no e com o cotidiano a ser sempre.

Ao pensar o passado e rememorar minha formação, nas redes que a constituíram, e é claro, constituem ainda, posso dizer que ela não tem nada de linear e que os processos de formação acadêmicos, considerados “formação inicial” aconteceram de forma “diferente” em minha vida. Só voltei a cursar a universidade aos 37 anos. Minha formação foi sendo tecida com as minhas *experiências práticas* e por meio das minhas trocas. É nesta formação que aposto, cheia de múltiplos caminhos e teias que levam a pensar e a transformar a prática cotidiana, mas que também, no meu caso, pela necessidade que sentia de compreender e buscar outros diálogos a partir dessa prática, levaram-me de volta às carteiras como *alunaprofessorapesquisadora*.

2. O trabalho com as narrativas

Usar as narrativas docentes, aquelas que nos contam sobre o cotidiano das escolas, é para nós uma forma de desinvisibilizar experiências que, a priori, são desperdiçadas por uma lógica monocultural e hegemônica moderna. Por meio dessas narrativas, podemos compartilhar experiências curriculares que mostram que a produção cotidiana curricular está para além dos modelos prescritivos e prescritos.

Dessa forma, ressignificamos o presente e saímos, ou pretendemos, do lugar das metanarrativas que nos mostram somente uma idealização do que deveria ser a escola (sempre no abstrato, porque narram o que é pensado, e não o que existe).

O compartilhamento de narrativas permite também buscar coletivamente e localmente soluções, mesmo provisórias, que ajudam na compreensão de que o universal e o global não são os únicos critérios válidos. Essa busca de soluções, se narradas e compartilhadas, pode se transformar em modos de produção mais solidários.

Pensando que as narrativas são vividas por sujeitos sociais e singulares, “cuja diferença não pode ser reduzida a uniformidade, uma diferença que se mantém diferente” (HARDT; NEGRI, 2005, p. 139), abre-se a possibilidade de expandir no presente uma gama de soluções locais que podem ser multiplicadas, desafiando a razão indolente e o desperdício de experiências que têm caracterizado a compreensão monocultural do mundo moderno. (REIS, 2016, p.1347)

Na prática desses compartilhamentos narrativos, busca-se dar outro sentido ao que Benjamin aponta como um esvaziamento da experiência que está relacionada à perda da capacidade de narrar, pois narrar e ouvir o outro como legítimo, entender que, nessa partilha, pode-se tecer uma prática coletiva é um movimento potente, esperançoso, freiriano, porque viver o presente, construindo nele, cotidianamente, uma educação solidária e democrática, educando na cidadania, na solidariedade, pode nos permitir viver no futuro uma educação solidária e democrática.

3. O trabalho por projetos: uma possibilidade de proposta com sentido para as crianças

Quando se fala em projetos, supõe-se que eles podem ser um meio que nos ajude a repensar e a recriar a escola. Dentre outros motivos, é através deles que se tenta organizar a gestão do espaço, o tempo, a relação entre os docentes e os estudantes e, principalmente, porque pode permitir redefinir o discurso sobre o conhecimento escolar. Segundo a concepção de Hernandez (1998), os projetos de trabalho fazem parte de uma concepção educativa que pode favorecer a pesquisa e a construção do conhecimento de forma compartilhada, com o intuito de ampliar o repertório das crianças num contexto de experiências de aprendizagem significativas, podendo ser considerados como um conjunto de práticas educativas que nos possibilita criar condições para provocar o envolvimento dos estudantes na busca e produção dos conhecimentos, conhecimentos esses que dizem respeito a problemas e questões que fazem sentido para todos.

Em uma *conversa*⁶ que tive (Wilson) com a professora alfabetizadora Lorelay

Brandão (Coluni/UFF), ela nos apresenta como é o envolvimento das crianças em seu processo de ensino aprendizagem, quando são questionados sobre o que elas, as crianças, querem estudar:

(...) aí cada criança escolhe e tem um desejo por um tema, e essa criança precisa argumentar para a turma, porque toda a turma deveria estudar com ela aquela temática. Então precisa ter sentido, não basta simplesmente ele querer estudar, sabe? Ela precisa mostrar e engajar toda a turma para pensar o porquê todo mundo precisa estudar essa temática junto com ela, e o que mais queremos aprofundar em relação a isso (Professora Lorelay Brandão, COLUNI/UFF - conversa com a professora, 2021).

O trabalho por projetos procura atender às múltiplas dimensões e diversidades existentes dentro das escolas, assumindo uma postura de valorização do processo de *aprenderensinar* deixando para trás o processo de memorização e treinamento, passando a evidenciar os conhecimentos e saberes construídos no dia a dia com os estudantes.

Os trabalhos que se preocupam com o cotidiano da escola e com os diferentes modos culturais aí presentes partem, então, da idéia de que é neste processo que aprendemos e ensinamos a ler, a escrever, a contar, a colocar questões ao mundo que nos cerca, à natureza, à maneira como homens/mulheres se relacionam entre si e com ela, a poetizar a vida, a amar o outro.

Paulo Freire (1996), enfatiza a necessidade do reconhecimento dos saberes que o aluno traz para a escola, visto ser ele um sujeito social e histórico, enfatizando a compreensão de que «formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas» (p. 15).

Ainda dialogando com a visão de Freire (1996), destacamos, aqui, um trecho da *conversa* com a professora Débora Cristina (SME/RJ), onde a mesma nos relata sua experiência e entendimento acerca da concepção de ensino do trabalho por projetos:

Acredito que, por meio dessa proposta, as aprendizagens possam, de fato, serem construídas no coletivo. As informações não estão dadas e a pesquisa passa a fazer parte da rotina de todos. O processo de leitura e escrita das crianças é permeado por descobertas constantes, registros coletivos e individuais que vão ganhando sentido ao passo que as crianças participam dele e o constroem.

Compreendo que a mediação do professor também faz parte do processo uma vez que ele seja visto dessa forma. Cópias ou repetições não fazem de forma alguma parte de uma proposta de projeto, pois ela compreende a criança como ser histórico e atuante. (Professora Débora Cristina -SME/RJ - conversa com a professora, 2021).

O trabalho com projetos pode se apresentar como uma concepção, uma prática educativa que consiste em dar sentido a todos os momentos em que os aprendizes passam na escola, permitindo-lhes propor, decidir, gerenciar e avaliar os projetos que correspondem aos seus interesses, às suas necessidades e aos recursos materiais ou humanos disponíveis.

Para Jolibert (2006), o trabalho por projetos é uma alternativa possível e potencializadora na mediação do processo de *aprenderensinar* - uma vez que essa perspectiva de trabalho valoriza a participação dos alunos em atividades que são de seu interesse, inseridas em contextos reais e significativos. O trabalho por projetos permite viver numa escola alicerçada no real, aberta a múltiplas relações e dispõe dos meios para afirmar-se, produzindo algo que faça sentido, proporcionando também, aos docentes, uma atuação mais como um mediador de aprendizagens, pois, segundo Hernández (1998, p. 73) “[...] os projetos de trabalho e a visão educativa à qual se vinculam convidam a repensar a natureza da escola e do trabalho escolar.”

Nesse sentido, a conversa com a professora Marina nos faz refletir que:

Quando a gente pensa na alfabetização, a gente pensa em coisas que a gente tem que escrever e só escreve quem tem algo a dizer. Então acho que o interessante é que o projeto oferece esse contexto, situações, experiências, para que a criança seja convidada a falar, seja convidada a expressar suas ideias, para que depois em um segundo momento, ter a escrita. E é uma maneira também de a gente conseguir contextualizar (...) então eu acho que o projeto oferece essa coerência da gente, do nosso modo de ensinar, ser mais coerente e mais próximo com a forma como as crianças aprendem a ler, escrever e aprender a ler o mundo delas ali (Professora Marina - CAP/UFRJ - conversa com a professora, 2021).

Marina, ao nos contar sobre a importância que tem percebido no trabalho com projetos, traz um argumento que conversa com Hernandez (1998), quando ele nos diz que o trabalho por projetos é uma prática educativa que possibilita uma mudança de postura, uma forma de repensar a escola e o currículo, a prática pedagógica em si.

Os projetos de trabalho supõem um enfoque do ensino que trata de ressuscitar a concepção e as práticas educativas na Escola, para dar respostas (não “a resposta”) às mudanças sociais que se produzem nos meninos, meninas e adolescentes e na função da educação e não simplesmente readaptar uma proposta do passado e atualizá-la (HERNÁNDEZ, 1998, p. 64).

A função do projeto, nessa concepção, é a de tornar a aprendizagem real e atrativa para o estudante, englobando a educação em um plano de trabalho agradável, sem impor os conteúdos programáticos de forma autoritária, podendo não dialogar com os interesses e o contexto de vida do estudante. De acordo com a autora Andressa Mota de Oliveira (2019)

(...) o aluno busca e consegue informações, lê, conversa, faz investigações, formula hipóteses, anota dados, calcula, reúne o necessário para a solução dos conflitos cognitivos e, por fim, converte para a construção e ampliação de novas estruturas de pensamento. No processo de inovação curricular, do qual o trabalho por projetos é apenas uma parte, há que se romper com a concepção de neutralidade dos conteúdos escolares, que passam a ganhar significados diversos dos alunos (Trabalho de conclusão de curso intitulado Pedagogia de Projetos, 2019, p. 10).

Concordando com Hernandez (1998), sobre a proposta do trabalho por projetos, e no quanto essa perspectiva de ensino pode corroborar para uma aprendizagem significativa, destacamos aqui outro trecho da conversa que tive (Wilson) com a professora Marina Campos acerca do trabalho por projetos, onde a mesma traz o seu ponto de vista:

Organizar o currículo por meio dos projetos têm sido uma metodologia que se afina com os princípios norteadores do trabalho que busco desenvolver, pois oportuniza o protagonismo infantil, a valorização de diferentes saberes e aprendizagem significativa. [...] É muito importante que isso esteja muito claro para as crianças também... O que a gente está estudando? Porque? Para quem? O que a gente está produzindo... E o projeto dar esse espaço para que eles sejam corresponsáveis dessa trajetória escolar deles... (Professora Marina - CAP/UFRJ - conversa com a professora, 2021).

Dentro dessa perspectiva de ensino, os conteúdos disciplinares deixam de ser um fim em si mesmo e passam a ser meios para ampliar a formação dos alunos e sua interação com a realidade, de forma crítica e dinâmica. Há também o rompimento com a concepção de “neutralidade” dos conteúdos disciplinares, que passam a ganhar significados diversos, a partir das experiências sociais dos alunos, envolvidos nos projetos. A professora Lorelay nos conta como abandona essa perspectiva de neutralidade quando se “desvia” o currículo pré-definido para seguir outros rumos a partir do que surge do interesse de seus alunos. Novos conhecimentos e aprendizagens são tecidos nesse processo, para além do previsto inicialmente.

Mas acabou que o fundo do mar foi o vencedor (...) Então a gente vai aprofundando, vai trazendo mais conteúdos. A partir dessas temáticas, por exemplo: uma das perguntas que as crianças fizeram, foi como a estrela do mar se alimenta? E aí a gente foi investigar e foi muito interessante, porque o conteúdo do segundo ano na época nem era o conteúdo do segundo ano, pois era o sistema do corpo humano. A gente acabou abordando porque isso sim se mobilizou no interesse da turma (...) A gente trabalhou com alfabetização cartográfica a partir dessa pergunta... Por que as baleias cantam e enfim essa da estrela do mar e outras. Para a produção desse Almanaque, a gente convidou

também uma responsável mãe de um dos estudantes que é a ilustradora. E ela fez uma oficina de ilustração para eles, para que eles produzissem a capa e a contracapa. Realmente foi muito interessante e ao final o livro ficou pronto (...) e no final a gente conseguiu levar todas as crianças e mais cinco adultos para o AquaRio e também foi assim uma experiência encantadora, principalmente porque são crianças da classe popular, crianças que nunca tinham atravessado a ponte e tiveram essa experiência com o AquaRio... Realmente... Foi... Como um projeto que mobilizou tantas experiências na vida dessas crianças. Isso é encantador. (Professora Lorelay - COLUNI/UFF - conversa com a professora, 2021).

4. A alfabetização discursiva: a leitura e a escrita como um processo de autoria

A alfabetização que se coloca numa perspectiva discursiva dialoga com a (inter) ação e com os modos de agir, pensar, falar, sentir dos estudantes e nesse processo, estes vão se constituindo e adquirindo sentido nas relações sociais, potencializando o (desejo de) tornar-se leitores/escritores. A concepção da alfabetização discursiva tem como objetivo norteador a valorização das experiências vividas no dia a dia das crianças, podendo tornar seu processo de ensino aprendizagem mais significativo e com sentido.

Vygotsky (1975) apresenta o conceito dizendo que o discurso que a criança verbaliza é decorrente da transição do discurso social externo para o discurso interior, de tal forma que a realidade social e funcional da palavra, entre outras coisas, é que vai tecendo a subjetividade do sujeito. Nesse sentido, o discurso do sujeito carrega as marcas dessa inserção social, de suas interações e seus valores na cultura que se articula à relação com o outro que se constitui no cotidiano.

A partir dessa perspectiva, Vygotsky afirma que “o pensamento verbal não é uma forma inata, natural, de comportamento, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedade e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas de pensamento e da fala” (1975, p. 51).

Assim, no período em que o sujeito aprendente ingressa na escola, ele está imerso numa cultura linguística que já o constitui e que, baseada em processos de aprendizagem escolares, sofrerá outras interferências, se (re)constituindo o tempo todo.

As escolas, como espaços de construção/reconstrução de conhecimentos, buscam responder a seus próprios desafios e devem construir possibilidades que promovam uma aprendizagem significativa.

No entanto, compreendendo a escola como um espaço de complexidade, vemos, além de intenções pedagógicas que têm como princípio a aprendizagem

significativa, práticas educativas outras que têm se colocado à parte do mundo real das crianças, classificando aqueles que não estiverem adequados à padronização como incompetentes, criando um grupo de diferentes no ambiente escolar.

Os métodos de ensino considerados tradicionais, com características de padronização, mecânicas e com propostas que, muitas vezes, não fazem sentido para os estudantes, não valorizando seus processos discursivos, acabam por não dialogar com a função social da escrita de maneira real e significativa. O pensamento de Smolka (2012) nos deixa claro ainda a amplitude da discursividade face às metodologias ultrapassadas e acartilhadas que vão dificultando o entendimento da língua no processo de alfabetização dos estudantes.

Assim, o processo de alfabetização pode acabar ficando engessado, retirando a possibilidade de a criança refletir sobre a língua e criando formas superficiais de uma escrita sem sentido.

Segundo Smolka (2012), quando as crianças começam a praticar a escrita, muitas vezes, o que é considerado como um “erro” também poderia ser lido como uma tentativa do aluno de entender como essa escrita se processa e como ele deve escrever.

Na perspectiva discursiva, o aluno vai criando, testando e se apropriando de alternativas de escrita num processo de aproximação da escrita convencional. A criança vai arriscando modos de escrita para se fazer comunicar; com isso, vai testando suas elaborações sobre a língua em que ela está inserida. E isso é de fundamental importância nesse início do processo de *aprenderensinar*. O estudante precisa se sentir autor do seu próprio pensar e elaborar suas próprias hipóteses sobre a língua que o constitui. Ele mesmo precisa ter ação sobre a língua que utiliza em sua realidade social e cultural.

Pensando nisso, considero relevante sublinhar uma das falas da professora Lorelay Brandão (Coluni-UFF), em nossa conversa sobre como a perspectiva do ensino pode possibilitar uma alfabetização significativa, onde ela traz um resumo da perspectiva discursiva de alfabetização no seu trabalho com projetos e, principalmente, a compreensão do estudante como sujeito ativo e principal no processo de ensino aprendizagem.

Bem... Eu me vinculo muito à perspectiva discursiva da alfabetização, eu entendo que a nossa unidade de trabalho deve ser os discursos das crianças. Precisamos trazer as crianças para a centralidade do processo de ensino e aprendizagem. Então... Eu... com os projetos, eu consigo trazer ainda mais os interesses das crianças, o que elas pensam, os seus saberes e seus conhecimentos e ajudam também no desenvolvimento do conhecimento científico. O trabalho do que é fazer uma pesquisa, a importância das fontes, dos registros, então todos esses procedimentos científicos, aliados aos

interesses das crianças aos seus discursos ao que elas narram em sala de aula, favorecem e muito para uma alfabetização mais significativa. Então é a partir dessa centralidade do processo na parte da criança que eu trabalho os aspectos específicos da alfabetização, que é que eu trabalho as letras, as palavras ou o texto é o discurso da criança que eu trago para a sala de aula. Enfim eu acho que é dessa maneira que eu consigo tornar a alfabetização mais significativa para as crianças, porque eu não vejo sentido em trazer pseudo textos para a sala de aula. (Professora Lorelay - COLUNI/UFF - conversa com a professora, 2021).

Essa perspectiva de trabalho com a escrita e a leitura no período de alfabetização com crianças tem por objetivo ampliar a constituição dos sujeitos que estão no mundo e que, neste momento, realizam um trabalho de aprender - como se comunicar lendo e escrevendo -, uma vez que essa aprendizagem não é dada, mas aprendida.

Além disso, é importante observar as elaborações que o estudante faz nesse momento e que vão constituindo-o, afetando sua autoria e constituindo-o num leitor/escritor. Fica claro nesse contexto que o estudante exerce seu direito de aprendizagem, marcando essa trajetória com seus modos de pensar, de falar, de escrever e de ler o mundo no qual está inserido.

A escola, como lugar de formação e de constituição de novos saberes elaborados cotidianamente dentro dela, tem como responsabilidade reavaliar seus processos de ensino e de mediação com seus alunos, percebendo esse estudante como um autor de seu processo. Nesse sentido, Andrade (2011), em seu artigo **Novos espaços discursivos na escola**, chama a atenção para cinco passos importantes na construção de uma perspectiva discursiva da língua: a voz do aluno, a escrita espontânea, a negociação de sentidos, a refação do texto e a publicação.

A voz do aluno seria formada por suas histórias, suas reflexões sobre o mundo em que está inserido, pois, como falante da língua, a utiliza em situações significativas culturalmente constituídas. Dialogando, portanto, com as ideias de Andrade (2011), podemos dizer que, pensar sobre seu próprio processo de escrita é uma prerrogativa inalienável. A escrita espontânea é o momento em que suas produções sobre essa língua vêm à tona e, com isso, o que está pensando sobre essa escrita aparece como questão, assim como as reflexões sobre a letra a utilizar, que combinações pode fazer com elas... É nesse momento de registro que o professor alfabetizador pensa e reflete sobre as possibilidades nas quais seu aluno está se baseando nessa escrita.

O momento da reflexão de sentidos se apoia numa construção coletiva, ou seja, ela se dá também no momento em que a escrita do aluno se faça compreendida pelo outro; que significados, impressões e marcas se fizeram presentes para aquele grupo social? O que queremos dizer com o que escrevemos? Em qual sentido podemos pensar? Em quais situações escrevemos? Como e para quem escrevemos?

O “fazer de novo” o “tentar de novo” é o momento de analisar o que foi escrito, promovendo suas experiências e tentativas de experimentar a escrita, lembrando que cada criança tem seu ritmo, assim avançando de um estágio para o outro conforme suas necessidades e descobertas, valorizando o momento de autoria do texto escrito para que finalmente seja exposto e compreendido de forma autoral e significativa para o estudante, dando sentido àquilo que se pretende escrever.

Considerações Finais

As reflexões aqui apresentadas mostram uma perspectiva de alfabetização repensada a partir de uma trajetória de vida escolar e acadêmica do pesquisador e que traz como contribuição o trabalho com projetos. No decorrer do texto, foi possível dialogar com questões elaboradas para a pesquisa e com as falas compartilhadas pelas professoras alfabetizadoras da educação básica da rede pública de ensino.

Devido à propagação desenfreada da COVID-19, as *conversas* com as professoras aconteceram no mês de maio por meio da Plataforma Google Meet, com duração de aproximadamente 20 minutos cada uma.

Essas narrativas demonstraram que é possível pensar uma alfabetização por meio do trabalho por projetos, como uma prática educativa que pode ser considerada significativa para o processo de alfabetização dos estudantes. Em resumo, os projetos podem possibilitar e permitir pesquisar, conhecer e organizar os interesses das crianças pelo conhecimento, se juntando a uma alfabetização que seja tecida por meio de uma perspectiva discursiva, tratando desses interesses a partir da valorização dos contextos em que essas crianças vivem, pois o conhecimento parte delas com o fim nelas mesmas. Assim, a aprendizagem e a produção do conhecimento passam a ser um processo significativo e de sentidos que constituem a vida humana.

É possível afirmar também que a escola é um espaço de construção/reconstrução de conhecimentos, um lugar que busca responder a seus próprios desafios cotidianos e também com possibilidades de promover o confronto criativo dos sentidos, proporcionando uma alfabetização com sentido. Os estudantes precisam ter experiências, tantas quantas vezes forem possíveis, para que componham seu pensamento, sua imaginação, suas possibilidades de ver o mundo de formas mais ampliadas em todas as áreas – cognitivas, estéticas, éticas, sociais – e em todas as direções.

Sendo assim, a alfabetização sob a perspectiva do trabalho por projetos, dependendo do contexto e da realidade escolar dos estudantes e dos docentes, pode possibilitar contribuições significativas no processo de *aprenderensinar* que acolha a comunhão do conhecimento com a vida, sob o olhar do estudante, como *conversa* o poeta “Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de

um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore” (BARROS, 2015, p. 15).

Notas

¹ Instituição de trabalho: COLUNI-UFF Formação: Professor dos Anos Iniciais do Colégio Universitário Geraldo Reis – COLUNI/UFF; Pedagogo formado pela Universidade Federal Fluminense - UFF e Especialista em Saberes e Práticas na Educação Básica: Ênfase em Alfabetização, Leitura e Escrita - CESPEB-UFRJ.

² Colégio de Aplicação e Programa de Pós Graduação em Educação da UFRJ

³ Conversas aqui é também metodologia de/para a pesquisa.

⁴ Clarice Lispector.

⁵ A moça tecelã, livro da autora Marina Colasanti, publicado pela Editora Global.

⁶ Concordando com Nilda Alves (2003), “prefiro o termo conversa ao termo entrevista, pois o que fazemos em nossos encontros é conversar, tanto por decisão metodológica como porque é isto que professoras gostam de fazer quando se encontram” (p 66).

Referencias

Alves, N. Cultura e cotidiano escolar. Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n.23, pp.62-74. ISSN 1809-449X.

Andrade, L. T. de. Novos espaços discursivos na escola, formadores de novos leitores, de uma nova língua escrita. Revista Pátio, v. 59, p. 14–17, 2011.

Barros, Manoel de. Meu quintal é maior do que o mundo. 1. Ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015. 164p.

Freire, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Freire, P. Pedagogia da esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Freire, P. A importância do ato de ler: em três artigos se completam. São Paulo: Cortez, 1984.

Geraldí, J. W. A aula como acontecimento. Portugal: Tipave, Indústrias Gráficas de Aveiro. 2004.

Hernández, F. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Art Medx, 1998. 145p.

Hernandez; Ventura, M. A Organização do Currículo por Projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Jolibert, J. Formando crianças leitoras. Porto Alegre: Artmed, 1994.

Micotti, M.C.O. Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos. São Paulo: Contexto, 2009.

Oliveira, Andressa Mota. Pedagogia de Projetos. Trabalho de Conclusão de curso. 2019.
<http://idaam.siteworks.com.br/jspui/bitstream/prefix/1116/1/PEDAGOGIA%20DE%20PROJETOS%20-%20ANDRESSA%20MOTA%20DE%20OLIVEIRA.pdf>

Reis, Graça; CAMPOS, Marina; FLORES, Renata; ALENCASTRE, Simone; LONTRA, Viviane (organização). Narrativas: Histórias da/na escola - volume 2. Rio de Janeiro: Ed. Nova Aliança. Compas: UFRJ, 2017.

Reis, Graça R. F. S. (2016) Narrativa de *experiênciaprática* como possibilidade de justiça cognitiva. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.14, n.04, p. 1332 – 1357 out./dez.

Smolka, Ana Luisa Bustamante. A criança na fase inicial da escrita – A alfabetização como processo discursivo. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Vygotsky, L (1975) Semenovitch. Thought and language. Massachusetts: MIT Press,

Vygotsky. L.(1978) Mind in society: the development of higher psychology process. Massachusetts: Harvard University Press,

Los procesos educativos de una escuela indígena multigrado de Maneadero, Baja California

Educational processes of a multigrade indigenous school in Maneadero, Baja California

Lorena Martínez Zavala¹
María Guadalupe Tinajero Villavicencio²

Resumen

El artículo explora los procesos educativos generados en la primaria indígena multigrado “Plantel A”³ localizada en Maneadero, Baja California. Es un trabajo empírico y cualitativo. Los datos se recabaron a través de entrevistas semiestructuradas a los estudiantes de sexto grado de primaria, a la docente encargada del grupo y a madres de familia. Se llevó a cabo una revisión bibliográfica y hemerográfica. Para interpretar la información se utilizó el método hermenéutico. La escuela “Plantel A” funge como ámbito propiciador de aprendizaje. Ofrece a los alumnos tres elementos claves: un ambiente exclusivo de aprendizaje, materiales de apoyo y la tutela docente. No hay homogeneidad en considerar el hogar como un espacio que fomenta el estudio, pero ofrece una red de apoyo secundario. La escuela posee un alto valor simbólico en la comunidad, es el entorno principal (y en algunos casos el único) que cultiva el aprendizaje académico de los niños y niñas de la región. Se observa un ámbito de diversidad en el que confluyen lo “tradicional” y lo “moderno”. La docente (“otro generalizado”) desempeña un rol relevante en la vida de los estudiantes. En la casa, los niños y niñas cuentan con apoyo auxiliar, principalmente de los hermanos mayores, pero carecen de un espacio específico para estudiar.

Palabras clave: Procesos educativos, educación indígena, escuelas multigrado, Baja California

Abstract

The article explores educational processes generated in multigrade indigenous school “Plantel A”, located in Maneadero, Baja California. It is an empirical and qualitative work. The data were collected through semi-structured interviews with sixth-grade primary school students, the teacher in charge of the group, and some mothers. A bibliographic and newspaper review was carried out. We used hermeneutical method to interpret the information. The “Plantel A” serves as a learning environment. It offers students three key elements: a unique learning environment, support materials and teacher mentoring. There is no homogeneity in considering the home as a space that encourages study, but offers a secondary support network. The school “Plantel A” has a high symbolic value in the community, it is main environment (and in some cases the only one) that cultivates academic learning of children of the region. There is an area of diversity in which “traditional” and “modern” converge. The teacher (“generalized other”) plays a relevant role in lives of students. At home, boys and girls have auxiliary support, mainly from older siblings, but they lack a specific space to study.

Keywords: Educational processes, indigenous education, multigrade schools, Baja California

Fecha de Recepción: 1/02/2022
Primera Evaluación: 28/03/2022
Segunda Evaluación: 30/06/2022
Fecha de Aceptación: 01/07/2022

Introducción⁴

En 2016, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) llevó a cabo un estudio en el que determinó el número de niños y niñas que no asistían a la escuela. En el caso de México, “4.1 millones de niños [...] [son] excluidos del sistema educativo, y cerca de 640 mil niños están en riesgo de abandonar las aulas” (Morga, 2017, p.18). Generalmente, son relegados de la educación los niños y niñas que trabajan, aquellos que tienen alguna discapacidad, los niños y niñas indígenas y los que provienen de hogares de bajos ingresos.

La educación es un elemento clave tanto en la formación individual como en el desarrollo social del país. La educación escolar desempeña tres propósitos clave. En primer lugar, potencia las habilidades necesarias que requerirán los niños a nivel personal, social y laboral. En segundo lugar, la educación les ofrece un bagaje cultural que los dota de una identidad individual y colectiva. Finalmente, les brinda las herramientas para afrontar los retos presentes (Echeita, 2019).

Este trabajo tiene como objetivo explorar los procesos educativos que se generan en el “Plantel A”, la cual es una escuela primaria indígena multigrado adscrita al sistema de Educación Indígena de Baja California. El “Plantel A” se ubica en Maneadero, localidad perteneciente al municipio de Ensenada, Baja California. Dicha región es una zona agrícola importante en el estado, razón por la cual pobladores de Oaxaca, Guerrero y Sinaloa han migrado a esta demarcación para trabajar como jornaleros en los campos de cultivo. Este proceso migratorio ha generado que el valle este habitado por indígenas mixtecos (61%), náhuatl (1%), tarascos (1%), otros grupos étnicos y mestizos (Garduño *et al.*, 2011; Mata, 2011).

La escuela “Plantel A” tiene una organización bidocente; es decir, está estructurada por dos grupos. Un grupo que contiene a niños y niñas de primero a tercer año, cuyo profesor desempeña una doble función: docente y director de la institución. El segundo grupo está conformado por estudiantes de cuarto a sexto grado a cargo de una profesora. La escuela reportó una matrícula total de 53 alumnos y alumnas a inicios del ciclo 2019-2020. En su mayoría, dichos estudiantes nacieron en Baja California, de tal manera que el español es su lengua materna. Debido a que dicho plantel está adscrito al sistema indígena, la normativa oficial indica que los niños y niñas deben estudiar mixteco (bajo) como asignatura de lengua indígena.

Desde la década de los setenta se han realizado diversas evaluaciones para medir la calidad de la educación en el país. Sin embargo, a partir del presente siglo, dichas estimaciones han formado parte de la planeación y la valoración de las estrategias educativas por parte de las autoridades locales y estatales (Martínez y Blanco, 2010). Las pruebas denominadas Exámenes Nacionales del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) se instrumentaron por primera vez en 2006 y luego anualmente hasta 2012; posteriormente fueron sustituidas por el Plan Nacional para

las Evaluaciones de los Aprendizajes (PLANEA), la cual fue utilizada por primera vez en 2015.

Las escuelas indígenas multigrado se rigen bajo esta norma; es decir, a pesar de la complejidad de tener en el mismo grupo diversos grados, los alumnos son evaluados con los mismos parámetros que los que asisten a las escuelas no multigrado. Como se puede ver en la **Tabla 1.**, en diferentes aplicaciones del examen PLANEA, la escuela “Plantel A” ha obtenido puntajes contrastantes. Los resultados se expresan en cuatro niveles de dominio: nivel I: dominio insuficiente; nivel II: dominio básico; nivel III: dominio satisfactorio; y nivel IV: dominio sobresaliente (INEE, 2018). En 2015, el 28.6% de los alumnos de sexto año de primaria se situaron en el nivel de logro I (insuficiente), el 57.1% obtuvo el nivel de logro II (básico) y el 14.3% estuvo en el nivel de logro III (satisfactorio). Posteriormente, en la evaluación 2016, el 60% alcanzó el nivel II (básico) y el 40% logró el nivel III (satisfactorio). Finalmente, en el examen 2018, el 50% se colocó en el nivel I (insuficiente) y el 50% se situó en el nivel II (básico) (SEP, 2019). Debe señalarse que la primera y última aplicación fueron realizadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, a diferencia de la de 2016 que fue llevada a cabo por personal de la escuela.

Tabla 1.- Puntajes del “Plantel A” en el examen PLANEA

Año	Nivel I Dominio insuficiente	Nivel II Dominio básico	Nivel III Dominio satisfactorio	Nivel IV Dominio sobresaliente
2015	28.6%	57.1%	14.3%	
2016		60%	40%	
2018	50%	50%		

Fuente: *Elaboración propia con datos recolectados de SEP, 2019*

La aplicación de estas pruebas ha sido un tema controvertido, pues se ha realizado de manera homogénea frente a escuelas atravesadas por profundas desigualdades sociales, materiales y económicas. De manera reiterada se ha observado que “los alumnos de escuelas indígenas siempre obtienen resultados por debajo de todos los demás tipos de escuela en todas las mediciones” (Schmelkes, 2013, p.11). Por ejemplo, los resultados de 2018 revelaron que los centros indígenas presentan un logro académico inferior al de las escuelas generales: 80% de los estudiantes obtuvo el nivel I (insuficiente) en Lenguaje y Comunicación a diferencia del 50.16% de las escuelas generales (INEE; 2018a). Dichos puntajes están influenciados por la lengua materna de los niños y niñas indígena; así como por el imaginario asociado a este. A pesar de la controversia existente, un punto a rescatar, es que estas pruebas

ofrecen pautas para mejorar los procesos educativos, pues como señala Barragán (2017), “el análisis de los resultados, tiene que poner sobre la mesa una revisión de los métodos de enseñanza. [...] buscando estrategias que impulsen la reflexión de los docentes para la mejora de los aprendizajes de los educandos”.

Metodología

El presente artículo es un estudio empírico cuya metodología de investigación es predominantemente cualitativa, la cual “se interesa por acceder a las experiencias, interacciones y documentos en su contexto natural” (Flick, 2007, p.13). El objetivo es explorar los procesos educativos generados en una escuela indígena multigrado de la localidad de Maneadero, Ensenada, Baja California. Analizar las actividades y las acciones que se generan en la escuela y la familia en torno al aprendizaje del estudiante. Para la recolección de datos llevamos a cabo entrevistas semiestructuradas a padres de familia, docentes y a los alumnos de sexto grado de primaria, así como, revisión de documentos oficiales, informes, artículos y notas periodísticas. Las entrevistas se transcribieron, retomando los datos recolectados como textos, a través de los cuales “se reconstruye la visión del sujeto” (Flick, 2004, p.41). Para interpretar los datos recabados utilizamos el método hermenéutico.

Revisión De La Literatura

La educación indígena multigrado ha sido analizada y explorada por diversos autores y desde diferentes aristas. Schmelkes y Águila (2019) coordinan un profundo estudio sobre la educación multigrado en México. Una escuela multigrado es aquella en la que un docente se hace cargo de dos o más grados escolares. Dependiendo del número de docentes las escuelas multigrado se clasifican en unitarias, bidocentes, tridocentes, tetradocentes y pentadocentes. De acuerdo con datos recabados en el ciclo escolar 2016-2017, en México se registraron 19 813 primarias unitarias, a través de las cuales se ofrece educación en localidades rurales disgregadas o en campamentos de trabajadores agrícolas. Desde el punto de vista de dichas autoras, la variedad de grados en un salón no dificulta los procesos educativos de estas instituciones, los problemas y limitaciones giran en torno a la precariedad en la que funcionan dichas escuelas, ya que además de que las localidades se encuentran en situación de pobreza y pobreza extrema, las escuelas poseen una mala infraestructura, falta de equipamiento y de materiales didácticos.

De acuerdo con datos ofrecidos por Medrano *et al.*, (2019), en el ciclo 2016-2017, había 23 905 escuelas primarias públicas multigrado, cantidad que representa el 35.1% del total de escuelas primarias públicas del país. De dicho porcentaje, el 64% tenía una matrícula de alumnos que varía de 16 a 50 alumnos; el 94.2% de las

escuelas se encuentran localizadas en regiones rurales; 68.2% en zonas clasificadas con alto grado de marginación; 44% tiene acceso a carreteras que conectan con otras localidades, mientras que el 41.4% se localiza en regiones aisladas. Los estados de Zacatecas (55.6%) y Durango (51.9%) son los que cuentan con mayor porcentaje de escuelas bajo esta modalidad. De manera específica, en el estado de Baja California el 8.0% son escuelas primarias generales multigrado y el 31.3% son escuelas primarias indígenas multigrado. Velasco y Rentería (2019) señalan que en Baja California existe una diversidad cultural importante, asociada a la presencia de indígenas nativos y a los asentamientos de migrantes indígenas provenientes del sur del país. De tal forma que “las escuelas indígenas se han vuelto un microcosmos de la diversidad cultural en Baja California” (p.8). Cabe agregar que dichas autoras observan la falta de un modelo estatal multicultural, las escuelas adscritas al sistema de educación indígena se rigen por los lineamientos federales.

A nivel nacional, el 48.5% de los maestros de las primarias generales multigrado son hombres y en las primarias indígenas multigrado el 66.5% son de dicho género. El grado de estudios es un aspecto a señalar, ya que en las “primarias indígenas multigrado la proporción de docentes titulados es de 50.3%” (Medrano *et al.*, 2019, p.68). Aguilera, Quezada y Camacho (2019) resaltan las diversas funciones que deben desempeñar los docentes de las escuelas multigrado, ya que fungen como directores, administrativos y pedagogos. En las escuelas indígenas multigrado solo el 2.4% cuenta con un profesor de educación física, el 0.7% con un docente de inglés, 0% con un profesor de artísticas y 0% con un maestro de computación; esto quiere decir que, el 93.5% de las escuelas indígenas multigrado no cuenta con un docente suplementario al titular de la escuela.

Leyva y Santamaría (2019) señalaron que los docentes de las escuelas multigrado observan una correspondencia entre la condición socioeconómica, la cultura, el lenguaje y las familias de los estudiantes con las actividades de enseñanza y los aprendizajes que pueden generar. La pobreza y pobreza extrema, tanto de las familias como de las comunidades, es el factor principal que afecta la enseñanza. A esto se le suma, el bajo nivel de escolaridad de los padres, aspecto que dificulta el acompañamiento familiar de las tareas asignadas. Dichas autoras localizaron una disparidad lingüística entre los docentes y los alumnos, afectando la comunicación y la adquisición de conocimientos. De igual manera, las condiciones escolares son adversas, existen casos en los que no cuentan con elementos básicos como luz, agua e instalaciones adecuadas. El currículum es otro elemento que los docentes consideran inconveniente, ya que este no está diseñado para escuelas multigrado. Frente a esto, los docentes utilizan un sistema de enseñanza focalizada, estableciendo sus propios objetivos y detectando las necesidades específicas de cada alumno o de grupos pequeños. Esta estrategia les permite identificar “a los alumnos “más atrasados”, con menos apoyo en casa o con más problemas para comprender, y les

brindan acompañamiento dentro o fuera del aula” (Leyva y Santamaría, 2019, p. 132).

Canedo *et al.*, (2019), analizaron las prácticas educativas generadas en nueve escuelas multigrado del país. Como resultado, encontraron que los docentes consideran esencial la cooperación y el apoyo entre los estudiantes, puntualizando que “la ayuda mutua, el desarrollo de tareas compartidas y la realización de trabajos en común contribuyen al logro de los aprendizajes en los integrantes de un mismo grupo” (Canedo *et al.*, 2019, p.278). Otro elemento importante para los docentes, es el trabajo conjunto entre padres de familia y autoridades escolares. Además, consideran que su preparación y liderazgo es fundamental en las prácticas escolares, pues consideran que “su intervención hace la diferencia en los resultados obtenidos” (Canedo *et al.*, 2019, p.283).

Mejía (2019) puntualiza que “existe una idea generalizada [...] [de que] el multigrado es de ‘segunda’ (‘para los pobres’) y que lo ‘normal’ son las clases graduadas”; sosteniendo que dicha perspectiva omite que la modalidad multigrado “es una opción con características pedagógicas importantes (p.59). Las escuelas multigrado enfrentan dificultades como la pobreza de las localidades en las que están instaladas, la formación docente específica para escuelas multigrado, el ausentismo docente por la carga administrativa y de gestión, la continua rotación de maestros, la falta de una metodología propia, etc. Estas problemáticas demuestran que “donde hay problema con las escuelas multigrado es en sus condiciones (por desatención), no en sus características pedagógicas” (Mejía, 2019, p.62). El autor rescata elementos de las escuelas multigrado que propician el aprendizaje significativo, por ejemplo, el aprendizaje contagiado (entre pares), las pedagogías activas, las estrategias de aprendizaje colaborativo, las estrategias pedagógicas flexibles, una vinculación entre la gestión y las necesidades escolares, ya que el docente desempeña ambas funciones, la interacción con el entorno y la generación de un aprendizaje escolar favorable en la vida cotidiana de la comunidad (Mejía, 2019).

Resultados

La escuela: espacio de interacción y construcción del conocimiento

La escuela es un ámbito de la vida cotidiana que va conformando la subjetividad y la identidad de los niños y las niñas de la región. Maneadero es una zona agrícola, con una oferta laboral flexible que propicia la migración y el flujo constante. Dichos aspectos contribuyen en la formación de una escuela plural y con un alto valor simbólico (Uribe, 2014). Beatriz de León señala que “la escuela y la familia son las dos grandes instituciones educativas de las que disponen los niños y niñas para construirse como ciudadanos” (2011, p.3).

La escuela de Maneadero se ha consolidado como una institución central para

la comunidad. Es el ámbito formal en el que los niños y las niñas desarrollan sus capacidades y aptitudes; ofreciéndoles un espacio en el que tienen como única demanda llevar a cabo actividades de aprendizaje, sin distractores como la televisión ni actividades de limpieza que sí existen en su casa. Tanto los padres de familia como la docente vislumbran la escuela como el espacio que desarrollará las habilidades educativas necesarias para que los niños y las niñas afronten los retos futuros; pues, es el principal o incluso para algunos estudiantes, el único entorno que fomenta y cultiva elementos de aprendizaje académico.

La escuela es el primer terreno de socialización, proceso que permite la “interiorización de normas, valores, costumbres, lenguaje, símbolos, creencias, pautas y actitudes de comportamiento constitutivas de su cultura, y que cada sociedad considera fundamentales para la reproducción de una generación a otra” (Cárdenas, 2009, p.71; Parsons, 1976, p.64). La docente del “Plantel A” que atiende a los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado, se centra principalmente, en fomentar los valores de cooperación y trabajo en equipo. Dicho aspecto se fortalece gracias a la modalidad multigrado de la escuela. Como estrategia de aprendizaje, lleva a cabo proyectos de una temática general, especificando el aprendizaje que debe generarse en los niños de acuerdo a su grado escolar. Esto permite la colaboración y retroalimentación de los niños y niñas de cada grado. La maestra puntualiza: “el trabajo en equipo es fundamental, el niño se desenvuelve de tal manera que aprenden uno del otro” (Autor, comunicación personal, 3 de diciembre de 2019).

La escuela, como espacio social, “es un lugar dotado de sentido por los seres humanos”, cuya reproducción cultural es resultado de la interacción y socialización de los individuos (Uribe, 2014, p. 103). La escuela de Maneadero se reproduce como un ámbito de diversidad y coexistencia entre lo “tradicional” y lo “moderno”; es decir, en la búsqueda por conservar la cosmovisión indígena y el cumplimiento de las demandas curriculares actuales. Como señalamos anteriormente, la escuela primaria indígena multigrado “Plantel A” es una institución adscrita al sistema de Educación Indígena de Baja California, de tal forma que dicho espacio debe reproducir y retomar la cultura y lengua de los pobladores. Debido a que en Maneadero viven principalmente indígenas oaxaqueños, las autoridades educativas asignaron el mixteco (bajo) como la lengua que se debe impartir en la escuela. Una de las dificultades de esto, radica en que la mayoría de los alumnos y la profesora no son hablantes de dicha lengua; de tal manera que la clase de mixteco (bajo) es una actividad que no se concretiza en el aula.

Otro aspecto que abona a la diversidad cultural existente en el “Plantel A” es la presencia de una iglesia cristiana estadounidense, cuyos pastores viven y forman parte de la comunidad, transmitiendo sus postulados y tradiciones. Los alumnos y alumnas reciben clases de inglés dos veces a la semana por parte de una profesora perteneciente a este organismo religioso, que no está adscrita al sistema educativo y

que imparte dicha actividad de manera voluntaria; consolidando así a la escuela, como un espacio de encuentro “de signos y herramientas culturales” que están mediados por un “sujeto ‘conocedor’ y otros sujetos que desean aprender” (Rockwell, 2010, p.28).

En el “Plantel A”, la maestra desempeña un rol esencial. George Mead (citado por Pons, 2010, p.26) creó el concepto del “otro significativo” para señalar la capacidad de los individuos para reconocer a “aquellas personas que ocupan roles relevantes en la vida de una persona”. Tanto los estudiantes como los padres de familia del “Plantel A” otorgan esa distinción a la docente, reconociéndola como significativa en el proceso educativo. De acuerdo con los estudiantes de sexto año entrevistados, la maestra es su principal apoyo para aprender, entender las lecciones, aclarar las dudas y tutelar sus actividades. La maestra del “Plantel A” tiene claro que la escuela es el ámbito nuclear en el aprendizaje de sus alumnos. La profesora comenta:

El aula es el espacio en el que el niño se va a sentir protegido, yo no sé cómo estén en su casa, pero al menos aquí es el cobijo, aquí está, aquí vamos a aprender, aquí están las herramientas. [...] Tengo el caso de un niño que no se lleva su cuaderno de lectura, dice ‘en mi casa no’. [...] pero cuando él viene aquí, llega y se sienta, su momento de aprendizaje es aquí conmigo, [...] siente una confianza de llegar y decir, bueno allá no puedo, pero cuando llego a la escuela ahí está mi maestra (Autor, comunicación personal, 3 de diciembre de 2019).

En el proceso educativo intervienen cuatro elementos esenciales: los actores (docentes, estudiantes y padres de familia), el programa curricular y las mediaciones (libros de texto y materiales pedagógicos) (Escolano, 2008). Los estudiantes del “Plantel A” conciben y experimentan la escuela como el lugar en el que se aprende; pues además de contar con la tutoría de la maestra, existen en la escuela libros y materiales pedagógicos que les permite fortalecer las lecciones aprendidas. Una estudiante de once años comentó que para estudiar se apoya de los materiales que hay en su escuela, señalando: “utilizó los libros de texto que están en la biblioteca, hay diccionarios, hay reportajes de animales, información de animales” (Autor, comunicación personal, 3 de diciembre de 2019). Sin lugar a duda, la interacción de los estudiantes con estos materiales es fundamental en su desarrollo y aprendizaje; pues además de impulsar la exploración, los libros son herramientas que condensan constructos y significados culturales.

La familia en el proceso educativo

La familia desempeña un papel crucial en el aprendizaje de los niños y las niñas; pues es el primer sistema de cuidado y socialización. El interés de los padres en las actividades académicas impacta en el rendimiento escolar y en el desarrollo de las niñas y los niños (de León, 2011). Martiniello (citado por Gubbins y Berger, 2002)

señala que los padres desempeñan diversas funciones en el ámbito educativo de sus hijos. En primer lugar, son los responsables de otorgar una crianza óptima de cuidado y garantía de los aspectos necesarios para que los niños y las niñas puedan asistir a la escuela. En segundo lugar, los padres son maestros en el hogar, pues refuerzan los aprendizajes adquiridos en la escuela. En tercer lugar, son agentes proveedores de materiales, dinero, tiempo y trabajo para la escuela. Y finalmente, en cuarto lugar, forman parte en la toma de decisiones escolares a través de los comités o asociaciones de padres de familia.

En la escuela “Plantel A” de Maneadero se pudo observar que los padres ofrecen a los niños y niñas elementos esenciales para su crianza como alimentación, vestido, cuidado y cariño. De igual manera, fungen como red de apoyo en las tareas, ofreciendo soporte educativo por parte de la madre y de los hermanos mayores. Las abuelas también contribuyen en el aprendizaje de algunos de los estudiantes, principalmente reproduciendo y perpetuando la lengua mixteca. Si bien, los niños no hablan bien dicha lengua, entienden las indicaciones que les dan sus abuelas en mixteco.

La familia desempeña un papel importante en la socialización, cuidado, afectos, roles y responsabilidades. Además de estudiar, los niños y las niñas cumplen con ciertas responsabilidades en el hogar, como limpiar, barrer, sacar la basura, lavar los trastes y pasear a sus borregos. Se encontró que la casa no se podría considerar, para todos, el albergador o fomentador del estudio; sino que desempeña un papel secundario, como un anexo de las actividades escolares asignadas en la escuela. La mayoría de los estudiantes no cuentan con un espacio específico para estudiar; dicha actividad la realizan en el comedor o en su cama. De igual manera, el tiempo dedicado al estudio en casa es muy reducido, ya que los niños y las niñas estudian entre 15 y 30 minutos y, únicamente, cuando tienen tarea o cuando tienen próximo un examen.

Ambientalmente, la casa les ofrece ciertos recursos importantes para estudiar, pues como se puede ver en la **Tabla 2**, el 55.5% de los estudiantes de sexto grado señalaron que poseen buena iluminación y trabajan sin distractores; solo el 22.2% comentó que estudia con la televisión prendida. De igual manera, el 55.5% de ellos cuentan con internet y la utilizan para ciertas tareas. El 77.7% de los estudiantes cuenta con el apoyo de algún miembro de la familia, principalmente por parte de los hermanos mayores, a los cuales acuden cuando no entienden algún concepto. La madre y el padre ayudan en menor medida, pero en dos casos las madres cumplen un papel más tutorial. Por ejemplo, el *Estudiante A*, señaló que su mamá le ayuda a hacer la tarea, debe hacerla antes de las nueve de la noche y al terminar, todos los días revisa que la haya concluido (Autor, comunicación personal, 3 de diciembre de 2019). Y el *Estudiante CM*, acude a su mamá cuando tiene dudas y además sigue sus sugerencias como tomar agua mientras estudia para sentirse con más energía

(Autor, comunicación personal, 3 de diciembre de 2019).

Tabla 2.- Condiciones para estudiar en casa

ELEMENTO	Porcentaje de alumnos
Buena iluminación	55.5%
Estudio o biblioteca	0%
Estudia con la T.V prendida	22.2%
Tiene internet	55.5%
Reciben apoyo de hermanos, madre o padre	77.7%

Fuente: Elaboración propia con datos recolectados de entrevistas

Se encontraron dos casos en los que la casa no ofrece esa red de apoyo. El *Estudiante A* señaló que no dedica tiempo a estudiar ni hacer tarea en casa, el tiempo, ahí, lo dedica a ver la tele con sus hermanos y a ayudar a la limpieza. La encargada de los cuidados y actividades del hogar es la hermana mayor, pues la madre trabaja en una lonchería de la zona (Autor, comunicación personal, 3 de diciembre de 2019). El *Estudiante M* carece también de estas redes, pues ambos padres trabajan y se queda sólo en casa (Autor, comunicación personal, 3 de diciembre de 2019).

Se pudo observar que los padres que trabajan como jornaleros fungen en menor medida como apoyo escolar de sus hijos. Esto se debe a que las jornadas laborales son extenuantes, las actividades laborales son en la madrugada y en algunos casos son itinerantes. En el caso de la *Estudiante N*, su papá trabajaba en diferentes regiones como San Quintín, Valle de Guadalupe y en Estados Unidos; así que lo ve de manera remota y la mamá es la que se encarga de supervisar sus actividades escolares (Autor, comunicación personal, 3 de diciembre de 2019).

El trabajo como jornalero agrícola sigue siendo una actividad explotada y con un mínimo de garantías laborales. Velasco (2000, p.99) puntualiza que “si bien ha existido presión por parte del gobierno mexicano para regularizar las relaciones de trabajo de estos indígenas bajo el marco de las leyes laborales mexicanas, lo cierto es que la mayoría de ellos laboran sin ningún tipo de contrato laboral, y cuando existe, tampoco es garantía de que se cumpla”. Dichas condiciones reproducen y perpetúan la precariedad y la pobreza de la que provienen.

Conclusiones

Ban Ki-Monn, Secretario General de las Naciones Unidas, señaló en 2014 que “la educación es un derecho fundamental y la base del progreso de cualquier país” (UNESCO, 2014: s/n). Esta aseveración debería tomarse como eje vertebral de las acciones y planeaciones educativas ejercidas por el estado mexicano,

específicamente, para impulsar y fortalecer las primarias indígenas multigrado. De acuerdo con diversos estudios (Schmelkes y Águila, 2019; Medrano *et al.*, 2019; Aguilera, Quezada y Camacho, 2019; Leyva y Santamaría, 2019; Canedo *et al.*, 2019 y Mejía, 2019), las escuelas primarias indígenas multigrado existen en condiciones muy precarias, no cuentan con los requerimientos de infraestructura básicos, con materiales de apoyo, ni con un diseño pedagógico específico para esta modalidad educativa; aspectos que han impactado en los resultados de aprendizaje deseados.

En este trabajo se exploraron las actividades y las interacciones generadas entre los actores (alumnos, docentes y padres de familia) que conforman la vida cotidiana de la escuela indígena multigrado “Plantel A”. Esto es importante, ya que como señala López (2002, p. 221), en lo cotidiano de la vida escolar es en donde “se expresan los principios educativos válidos, los propósitos y las finalidades de la escuela establecidos oficialmente”; es decir, la perspectiva oficial de educación se materializa y se reproduce en las interacciones y en el día a día de la escuela y de sus actores.

De manera específica, el proceso educativo de la escuela de Maneadero va instaurando las reglamentaciones oficiales, como el cumplimiento de los aprendizajes señalados en la currícula y la perpetuación de la cultura y tradiciones indígenas en las nuevas generaciones. Así también, se ha instaurado como un ámbito de creatividad, interés y colaboración entre alumnos, docentes y padres de familia.

La dinámica escolar y el apoyo familiar son factores determinantes en el aprendizaje de los estudiantes. La escuela debe establecerse como un espacio albergador del aprendizaje. En el caso de la escuela “Plantel A”, es posible observar que la escuela, a pesar de encontrarse en una zona marginada, ha logrado consolidarse como un ámbito generador de aprendizaje. A través de la participación en programas gubernamentales, la escuela ha instaurado espacios importantes como aulas, zonas de recreo y biblioteca; así como la adquisición de herramientas y materiales pedagógicos. De igual manera, la organización y planeación de actividades individuales y grupales que realiza la maestra eficientizan el proceso de enseñanza. En el caso del “Plantel A” se observó que el trabajo docente ha sido clave en el aprendizaje de los estudiantes.

La familia -como primer sistema de convivencia- desempeña un papel fundamental en el desarrollo de los niños y las niñas; así como, una función innegable en la educación de sus hijos; ya que, como señala Domínguez (2010: 2), “la educación no empieza y termina cuando toca el timbre porque el alumno es una ser que tiene vida fuera de la escuela por la que se ve muy influenciado”. En el “Plantel A” se encontraron casos en los que la familia no se consolida como ámbito propiciador del aprendizaje. Se observó que los miembros de esta, depositan mayoritariamente la responsabilidad educativa en la escuela y en la maestra.

Los padres no intervienen en la toma de decisiones de gestión ni pedagógicas

como sugiere Maestre (2009). Su participación queda reducida a jornadas de limpieza de la escuela, dar seguimiento del comportamiento y desempeño escolar de sus hijos e hijas y a organizar kermeses para obtener recursos económicos. Las madres de familia entrevistadas señalaron que asisten a las juntas y a las jornadas de limpieza. A pesar de que existe una Mesa directiva, ninguna de las entrevistadas conoce a los padres que forman parte de dicha organización.

Desde nuestro punto de vista, la familia debe desempeñar un papel más activo y participativo, acción que se debe sumar a la instauración de un espacio de estudio en casa y a la existencia de libros y materiales de apoyo. Un aspecto clave en el aprendizaje de los niños y las niñas sería la existencia de programas de vivienda digna que contemplen la construcción de espacios de aprendizaje en la casa, y de esta manera, concebirla como un espacio que abona, fortalece y construye el aprendizaje escolar.

Notas

¹Profesora investigadora en la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Dra. en Sociología, Mtra. en Sociología. Lic. en Psicología. Posdoctorado en Ciencias Educativas y Posdoctorado en Sociología. Recientemente publicó un libro y artículos sobre educación intercultural, políticas educativas y construcción de ciudadanías interculturales. Temas de interés: Modelos educativos para personas adultas mayores, Educación inclusiva.

²Estudió la licenciatura y maestría en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y el doctorado en educación en el Centro de Investigación y Servicios Educativos de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). Es investigadora de tiempo completo en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (UABC). Docente en diferentes programas de licenciatura y posgrado de la UABC y participante del cuerpo académico Discurso, identidad y prácticas educativas. Su trabajo se inscribe en la línea de investigación Sujetos educativos y prácticas discursivas. Ha trabajado en temas relacionados con escuelas, docentes y alumnos en el servicio indígena. Miembro de la Red de Cultura Escrita y Comunidades Discursivas.

³Por cuestiones éticas y de respeto se utilizó un seudónimo.

⁴ Este artículo es parte del trabajo realizado en el proyecto de investigación “Inclusión educativa en las escuelas primarias indígenas de Baja California. El modelo “Nueva Escuela Mexicana”, el cual inició el 1 de septiembre de 2019 y concluyó el 31 de agosto de 2020. Dicho proyecto estuvo respaldado por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (IIDE, UABC) y financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), bajo el programa Estancias posdoctorales nacionales.

Referencias bibliográficas

Aguilera, M. A., Quezada, S. y Camacho, R. (2019). Diagnóstico de las condiciones de las escuelas multigrado. En S. Schmelkes y G. Águila. (Coordinadoras), *La educación multigrado en México* (pp. 75-104). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Barragán, A. (2017, junio 17). Planea: tensiones y contradicciones. *La Jornada*. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2017/06/17/opinion/016a2pol>

Canedo, G *et al.* (2019). Prácticas educativas en escuelas y grupos multigrado. En S. Schmelkes y G. Águila (Coordinadoras), *La educación multigrado en México* (pp. 273-292). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Cárdenas, C. (2009). El enfoque sociológico de la educación. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (55), 70-75. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/704>

De León, B. (Octubre, 2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. En *XII Congreso internacional de teoría de la educación*. Congreso dirigido por el Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE). https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/5385/repercusiones8.pdf

Domínguez, S. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Temas para la educación*, 8, 1-15. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7214.pdf>

Echeita, G. (2019). *Mirando al futuro, mirando a la escuela*. <https://courses.edx.org/courses/course-v1:UAMx+Equidad801x+2T2019/courseware/409277c05b1c40a68a6befb0714ac4c2/f747fb6837e949eda7d49f03a4b923f3/?child=first>

Escolano, A. (2008). La escuela como construcción cultural. El giro etnográfico en la historiografía de la escuela. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 18, pp. 131-146.

Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Morata.

Flick, U. (2007). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.

Garduño, E *et al.* (2011). Caracterización socioeconómica y cultural de las mujeres indígenas migrantes en los valles de Maneadero y San Quintín, Baja California, México. *Boletín de Antropología*, pp. 57-83. <https://www.redalyc.org/pdf/557/55722568002.pdf>

Gubbins, V, y Berger, C. (2002). Hacia una alianza efectiva entre familias y escuelas. *Revista Persona y Sociedad*, XVI (3), 71-86. <http://veronicagubbins.cl/wp-content/uploads/2007/11/Alianza-familia-escuela-Gubbins-Berger-2002-1.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018). *Planea. Resultados nacionales 2018*. INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018a). *Principales cifras. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2016-2017*. INEE.

Leyva, Y. y Santamaría, M. (2019). Caracterización de las prácticas de docentes de escuelas de educación preescolar y primaria indígenas y multigrado, y de telesecundarias multigrado en México. En S. Schmelkes, y G. Águila (Coordinadoras), *La educación multigrado en México* (pp. 121-137). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

López, S. (2002). La escuela: coincidencia de significados diversos. En J. M. Piña y C. Pontón (Coordinadores), *Cultura y procesos educativos* (pp. 221- 250). Centro de Estudios sobre la Universidad, Plaza y Valdés.

Maestre, A. (2009). Familia y escuela. Los pilares de la educación. *Innovación y experiencias educativas*, (45), 1-11. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/ANA%20BELEN_MAESTRE_1.pdf

Martínez Rizo, F. y Blanco, E. (2010). La evaluación educativa en México: experiencias, avances y desafíos. En A. Arnaut y S. Giorguli (Coordinadores), *Los grandes problemas de México*. El Colegio de México. <https://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf>

Mata, C. (2011). A veces gris, a veces blanco, a veces champurrado: cocinas migrantes e identidades culturales en Maneadero, Ensenada, B.C. *CULINARIA Revista virtual especializada en Gastronomía*, (1), pp. 5-28.

Medrano, V *et al.* (2019). Presencia y evolución del número de escuelas multigrado en México: preescolares y primarias generales e indígenas, telesecundarias y secundarias para migrantes. En S. Schmelkes y G. Águila (Coordinadoras), *La educación multigrado en México* (pp. 41-72). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Mejía, F. (2019). Escuela multigrado en derecho propio. Una propuesta para México. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos* (2), pp. 57-64.

Morga, L. E. (2017). La educación inclusiva en México: una asignatura reprobada. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, vol. 2, pp. 17- 24.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2014). *El desarrollo sostenible comienza por la educación*. UNESCO.

Parsons, T. (1976). La clase escolar como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana. *Revista de educación* (242), 64-86.

Pons, X. (2010). La aportación a la psicología social del interaccionismo simbólico: una revisión histórica. *EduPsykhé. Revista de psicología y educación*, vol. 9, pp. 23-41.

Rockwell, E. (2010). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En N. Elichiry (Compiladora). *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Manantial.

Schmelkes, S. (2013). Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. Realidad, datos y espacio. *Revista internacional de estadística y geografía*, 4 (1), 5-13. https://rde.inegi.org.mx/RDE_08/Doctos/RDE_08_Art1.pdf

Schmelkes, S. y Águila, G. (Coordinadoras). *La educación multigrado en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Secretaría de Educación Pública, SEP, (2019). *Localización geográfica de escuelas primarias. Resultados 2018*. <https://primarias.resultadosplanea.connectit.company/map?state=2>

Uribe, M. L. (2014). La vida cotidiana como espacio de construcción social. *Procesos Históricos* (25), pp. 100-113.

Velasco, L y Rentería, D. (2019). Diversidad e interculturalidad: La escuela indígena en contextos de migración. *Estudios fronterizos*, vol. 20, pp.1-28.

Velasco, L. (2000). Imágenes de violencia desde la frontera México-Estados Unidos: migración indígena y trabajo agrícola. *El Cotidiano*, 16 (101), 92-102. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32510109.pdf>

La intervención del Banco Mundial en la educación durante la transición democrática argentina. Actores, políticas y sentidos asociados a la reforma educativa (1983-1989)¹²

The intervention of the World Bank in education during the Argentine democratic transition. Actors, policies and meanings associated with educational reform (1983-1989)

Jorgelina Mendez³

Resumen

Este trabajo reconstruye el proceso de intervención del Banco Mundial en la educación argentina durante la transición democrática argentina y, más específicamente, en el gobierno del presidente Raúl Alfonsín (1983-1989). Los antecedentes de este han focalizado el análisis sobre los años subsiguientes donde se ponen en acto reformas educativas orientadas por recomendaciones del organismo, como condición para alcanzar el financiamiento. Con el objeto de indagar las orientaciones políticas y los sentidos que ambos actores elaboran para la reforma educativa, este trabajo recupera el proceso de diálogo y negociación entre el gobierno argentino y el Banco Mundial a través de fuentes documentales y orales. Este abordaje pretende de comprender a las políticas en un marco amplio, no sólo en su dimensión prescriptiva sino, más bien, en el entramado de sentido donde se traducen, interpretan y recontextualizan.

Palabras clave: reforma educativa; Banco Mundial; transición democrática; recontextualización

Abstract

This work reconstructs the World Bank intervention process in Argentine education during the Argentine democratic transition and, more specifically, in the government of President Raúl Alfonsín (1983-1989). The antecedents of this work have focused the analysis on the subsequent years when educational reforms are implemented, guided by the agency's recommendations, as a condition for obtaining financing. In order to

investigate the political orientations and the meanings that both actors elaborate for the educational reform, this work recovers the process of dialogue and negotiation between the Argentine government and the World Bank through documentary and oral sources. This approach aims to understand policies in a broad framework, not only in their prescriptive dimension but, instead, in the framework of meaning where they are translated, interpreted, and recontextualized.

Key Words: educational reform; World Bank; democratic transition; recontextualization

Fecha de Recepción: 21/10/2021 Primera Evaluación: 25/03/2022 Segunda Evaluación: 15/06/2022 Fecha de Aceptación: 21/06/2022

Introducción

En el año 1991 el Banco Mundial (BM) publicó el documento “Argentina. Reasignación de recursos para el mejoramiento de la educación”, como producto de las misiones del organismo realizadas en agosto de 1987 y abril de 1988, sobre la base de trabajos elaborados por representantes del gobierno argentino -en ese tiempo presidido por Raúl Alfonsín (1983-1989)- y financiado entre el Ministerio de Educación y Justicia (MEJ), el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el propio BM. Dicho documento presenta un estado de situación de la educación argentina y realiza propuestas en pos de una agenda de reformas ligadas a las premisas básicas que sustentaba los Organismos Internacionales (OI), la descentralización, la evaluación de la calidad, la modernización de la educación superior y reorientación del gasto público bajo el principio de equidad hacia el nivel primario, entre otras (Banco Mundial, 1991). Estas propuestas fueron debatidas en el año 1988 con las autoridades nacionales, sin que se lograra arribar a un acuerdo. Con la asunción de un nuevo gobierno, conducido por Carlos Menem en 1989 y el giro en la orientación de las políticas hacia una dirección abiertamente neoliberal, este documento se aprobó en 1991 y orientó la reforma educativa argentina a lo largo de toda la década.

De allí que pueden plantearse algunos interrogantes ¿En qué marco de intervención se produce este documento? ¿Qué compromisos asumía el BM en el mejoramiento de la educación argentina? ¿Cuáles fueron los principales argumentos de rechazo del primer gobierno democrático? Y, finalmente, ¿por qué el BM demora casi tres años en publicarlo?

Este trabajo, al igual que otros documentos del BM producidos en los ‘80 (World Bank, 1988), permite explorar y recuperar la dimensión histórica de un proceso – la intervención del BM en educación en América Latina y, en particular, en Argentina,- que ha sido ya estudiada, pero focalizando el análisis sobre la década de 1990 cuando se materializan gran parte de estas propuestas (Tello, 2016; Ruiz, 2016, Sironi, 2016; Catellani y Bonal, 2011; Ascolani, 2008; Domenech, 2007; Beech, 2005; Bonal, 2002; Corbalán, 2002; Coraggio y Torres, 1997; Giovine, 1996 entre otros). No obstante, el documento mencionado, así como otros que se produjeron en este período, evidencia el trabajo que, desde mediados esa década, generó instancias de negociación para la obtención de préstamos destinados al sector educación en la región.

De ahí que este artículo se centra en el momento antecedente, a fin de observar las acciones que se desplegaron para la elaboración de relevamientos estadísticos, diagnósticos y diseño de políticas a cargo de grupos de expertos y especialistas vinculados al BM, al gobierno nacional y a organismos de cooperación que brindaron asistencia técnica así como cuáles fueron las condiciones sociopolíticas que se fueron modificando para su implementación en la década siguiente, más allá del diferente

signo partidario de ambos presidentes.

De allí que el objetivo de este trabajo es reconstruir el proceso de diálogo y negociación entre el gobierno y el BM con la intención de dar lugar a una reforma educativa y, paralelamente, indagar los sentidos y las orientaciones que los diferentes actores le dan a esta. Se trata de comprender a las políticas -o recomendaciones de política- en un marco general más amplio, no sólo en su dimensión prescriptiva sino, más bien, en la propia trama de sentido donde se traducen, interpretan y recontextualizan.

Para ello se recuperan diversas fuentes documentales y orales tales como informes, actas, memorándums del BM, de organismos de cooperación y del gobierno; también discursos de autoridades nacionales y la narrativa de un funcionario educativo -el secretario de educación del período- sobre el proceso. Ello se complementa con otras fuentes secundarias, tales como libros publicados por estos proyectos y otras producciones académicas del período.

El avance del neoliberalismo en Argentina: las relaciones entre los OI y el gobierno educativo de la transición democrática

La intervención de la banca internacional en el financiamiento y orientación de la política educativa en Argentina ha sido más claramente visualizada asociada a la reforma educativa que se materializó en la sanción de la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior. No obstante, el desembarco del Banco Mundial en la política social argentina y, más específicamente, las relaciones que luego orientaron dicha reforma se iniciaron en la segunda mitad del gobierno de Raúl Alfonsín.

Este asumió la presidencia en 1983 en el marco de la transición democrática que sobrevino al “colapso” (O’Donnell, 1988) de la dictadura militar iniciada en 1976. Su gobierno, planteó una “agenda de modernización” (Quiroga, 2005) y estabilización institucional buscando una convergencia democrática a través de significantes clave como pluralismo, participación y ética de la solidaridad, apoyado en una visión *welfarista* del Estado. No obstante, más allá de la buena recepción que la propuesta de democratización y reimplantación de derechos conculcados durante la etapa previa, el gobierno se enfrentó a una crisis política, social y económica -ya en curso- que se profundizó en la segunda parte de su mandato. Conflictos internos con actores empresariales, sindicales y militares, la fuerte presión de los organismos de crédito (BM; FMI) por el cumplimiento de los compromisos asumidos para el pago de una deuda externa que se había casi duplicado en 1982⁴ y el “saneamiento” de las cuentas públicas como condición para obtener nuevos préstamos tensionaron la agenda del gobierno.

Este momento –que se inicia en 1987- ha sido caracterizado como una “segunda

transición” (Lanzaro, 2002) o etapa de consolidación democrática, donde el gobierno redefine o reorienta algunas políticas buscando atacar la crisis económica, pero también garantizar las condiciones institucionales para la continuidad de la democracia. Entre estas medidas se implementan planes económicos con la asistencia de los organismos financieros y, específicamente con el Banco Mundial, que supusieron compromisos con la reforma del estado y del sector social.

En el vínculo que se va estableciendo entre el gobierno y los organismos pueden observarse los cambios en la orientación de las políticas y las formas de intervención en un contexto internacional marcado por la redefinición del bloque capitalista como consecuencia de la crisis del petróleo, el surgimiento de la Comisión Trilateral, y la introducción de políticas neoliberales que se formalizaron a través del Consenso de Washington. Los recursos de los OI se orientaron al financiamiento de “préstamos de base política” para promover políticas de ajuste en los países en desarrollo afectados por el desequilibrio económico, la inestabilidad política, y el impacto de los servicios de la deuda sobre sus PBI⁵. Estas reformas debían acompañar el achicamiento del gasto, la racionalidad de recursos y el equilibrio fiscal para superar la crisis del estado de bienestar hacia un modelo de estado neoliberal. La asistencia social y los sistemas educativos latinoamericanos eran percibidos como “sinónimo de ineficacia, ineficiencia, burocratización y centralismo” (Domenech, 2007, p.64) tal como -en la década siguiente- aparecerá explicitado en los documentos-guía de la reforma educativa en la mayoría de los países de la región (CEPAL, 1990; CEPAL/UNESCO, 1992).

Como plantea Bonal (2000), en América Latina, estas intervenciones coincidieron con el momento de transición democrática del continente, transfiriendo paquetes de medidas que pretendían la inclusión de la región en la economía global. Con el fracaso de los planes de estabilización económica de estos gobiernos para frenar los altos procesos inflacionarios (como por ejemplo Plan Austral -1985- y Plan Primavera -1988- en Argentina y Plan Cruzado -1986- en Brasil), las políticas neoliberales ganaron legitimidad como instrumento para superar la crisis estructural del subcontinente sumando defensores en la clase política, el empresariado, el campo intelectual, los *think thanks*, los formadores de opinión, etc. influidos en parte por la “persuasión y violencia simbólica” (Corbalán, 2002) de organismos nacionales⁶ e internacionales, como el BM. Las estrategias desplegadas combinaban financiamiento y cooperación técnica, convirtiéndolos cada vez más en usinas de “pensamiento único” dedicadas a sistematizar y distribuir conocimiento en torno a ciertos temas y problemas que acuciaban a los países en vías de desarrollo (Banco Mundial en Domenech, 2007).

La lectura de estos organismos acerca de la incapacidad de los países “en desarrollo” para conducir por sí solos la economía justificaba la tutela de los OI para la aplicación de las políticas de ajuste estructural. Los mismos incentivaban la

adquisición de nuevos préstamos para mantener los flujos de capital, pero imponían mayores niveles de control por parte de los organismos. Así, el BM y el FMI operaron con políticas conjuntas hacia los “países deudores”, con condicionalidades cruzadas que establecían obligaciones en base a demandas de todos los organismos para poder ser sujetos de nuevos créditos (Marín Zamora, 1993). Como plantea Corbalán (2002) para el caso del Banco Mundial, a la condicionalidad cruzada se le sumaban las “condicionalidades previas” (p.72) que intensificaban la fase de preparación con fuertes mecanismos de control y evaluación, hasta lograr aprobación del directorio, generando el “disciplinamiento” de los estados que dependían del financiamiento. Estas políticas conjuntas dejaban a los estados deudores ante una situación de debilidad o inferioridad para negociar las condiciones de sus préstamos o la re-negociación de las deudas que consistían una problemática fundamental para los estados latinoamericanos que estaban reconstruyendo sus sistemas democráticos. Esto contribuyó a la consolidación de un sistema de “gobernanza global” encabezado por los OI al mando de las potencias occidentales, Estados Unidos y los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), (Dann & Riegner, 2019, p.539).

En Argentina, esto constituyó un tema central de agenda para el gobierno a fin de lograr márgenes de autonomía en la negociación. En su discurso de asunción Alfonsín propuso negociar sin condicionamientos y “conocer el alcance y legitimidad de la deuda contraída por la dictadura militar” (Alfonsín, Discurso ante la Asamblea Legislativa, 10/12/1983). La posición del gobierno no rechazaba el financiamiento de los organismos para lograr un crecimiento de la economía, pero proponía era evitar los condicionamientos que conllevaban a planes de ajuste

No descartaremos acudir a los organismos internacionales de crédito para obtener el apoyo financiero que nos corresponde, así como el respaldo para la acción que debemos desarrollar con la banca internacional. Esto no significa de manera alguna que vayamos a someter a la economía a recetas recesivas, sean dentro o fuera del país. Presentaremos nuestro programa, sensato, técnicamente correcto, compatible con el crecimiento del país y el pago de la deuda, y a ese programa nos vamos a atener. (Alfonsín, Discurso ante la Asamblea legislativa, op.cit).

Como propuesta encabezó el intento por conformar un bloque o “club de deudores” que permitiera a los países negociar conjuntamente con los acreedores externos el pago en parte de un “ilícito endeudamiento” (Rofman y Romero, 1997, p. 262). No obstante, el *lobby* de los países centrales y la banca internacional fue más fuerte e impidió la concreción del proyecto cuando México y Brasil anunciaron que continuarían las negociaciones bilaterales.

Esa propuesta inicial marcó el siempre tenso desarrollo de las relaciones entre

el gobierno y los organismos de crédito internacional frente a los cuales no era posible negociar sin condicionamiento y terminó en la presión por sostener el pago de la deuda comprometiendo nuevos créditos y programas económicos de ajuste que incluían la privatización de empresas públicas y la apertura externa. Si bien las negociaciones más duras se llevaron adelante con el FMI⁸, las políticas conjuntas de los organismos se evidenciaron en las relaciones con el BM. Desde 1984 el gobierno recibió misiones del Banco con el fin de definir una propuesta de financiamiento para la reforma del estado y modernización de la gestión pública y, posteriormente, un programa destinado a la gestión del sector social que dará lugar al Programa Nacional de Asistencia Técnica para la administración de los Servicios sociales en Argentina (PRONATASS).

Las negociaciones entre expertos del Banco y miembros de los equipos económicos y técnicos del gobierno fueron extensas y estuvieron condicionadas por la contraposición de intereses entre la agenda política de Alfonsín que recuperaba principios redistributivos *welfaristas* y la de los organismos que impulsaban, como ya lo estaban haciendo en los países occidentales del Norte, reformas neoliberales entre las cuales incluían a la educación.

Organismos internacionales y educación en América Latina: una mirada desde Argentina

Los organismos de crédito y cooperación tienen una estrecha historia de trabajo conjunto en países de la región de América Latina. Los primeros fueron creados al final de la Segunda Guerra Mundial con el objetivo de financiar la reconstrucción de los países directamente afectados por ella. En un primer momento, se conformaron el Fondo Monetario Internacional y el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF); este último contenía una serie de instituciones que fueron autonomizándose con el tiempo y de allí nació luego el Banco Mundial (BM). Paralelamente se conformaron un conjunto de instituciones de cooperación internacional y se crearon diferentes divisiones y oficinas para abordar problemáticas puntuales (como el caso de la Organización de las Naciones Unidas –ONU- con oficinas para la educación, la cultura, la infancia, los refugiados, etc.), y se consolidó y encauzó el accionar de otros que convergían de etapas previas -tal el caso de la Organización de Estados Americanos (OEA)-, con el objetivo principal de lograr una paz sostenida, en el marco de la división este/oeste, capitalismo/comunismo amenazada por la tensión de la Guerra Fría.

Hacia la década del '60 se gesta un cambio en las formas de organización de los organismos internacionales. Por un lado, los organismos de crédito, anteriormente avocados a los préstamos de inversión en infraestructura, definieron a “la pobreza” como problemática dominante y objetivo estratégico, convirtiéndose en un núcleo

significativo de sus intervenciones. El Banco Mundial, bajo la presidencia de Robert Mc Namara, utilizó esa problemática como eje y, por lo tanto, destinataria del financiamiento internacional (Corbalán, 2002) viéndose un desplazamiento en el objetivo de los préstamos hacia la agricultura y la educación (Dann & Riegner, 2019). En tanto los de cooperación cambiarán sus mecanismos de intervención, aumentando su protagonismo en el escenario internacional a través de la distribución de conocimiento experto (Mendez, 2017). Se tornaron usinas de conocimiento y ámbitos de difusión de teorías, principios y recomendaciones para el conjunto de los estados miembros, basados en la experticia y la influencia. Algunos, como es el caso de Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Cultura y la Educación (UNESCO), diversificaron sus institutos e iniciaron un trabajo en conjunto con los organismos de crédito y otras organizaciones análogas, generando programas de intervención en los estados.

Paralelamente se crea la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), con el objetivo de divulgar la teoría económica ligada al desarrollismo y orientar el rumbo de desarrollo en los países de la región (Braga, 2017). Junto con UNESCO y UNICEF (Palamidessi, Suasnabar y Galarza, 2007) tomarán a la educación como principal objeto de interés enviado misiones de expertos a los diferentes países para abordar problemáticas consideradas prioritarias para el desarrollo. Estas misiones serán un común denominador en los países de América Latina (Puiggrós, 1988), en un contexto donde el comunismo ganaba influencia en la región como consecuencia de la Revolución Cubana. Como contrapartida, la Alianza para el Progreso⁹, promovida por la OEA y comandada por los Estados Unidos, enmarcó estas intervenciones, definió prioridades, metas y programas locales y regionales, y motorizó el financiamiento desde diferentes agencias y fundaciones norteamericanas¹⁰, definidos por Carnoy (1988) como “donadores de ayuda”.

En ese mismo momento, se crearon programas que tuvieron un fuerte impacto en el continente el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (PPE) y el Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE) de la OEA. Los tres tomaron a la educación como un eje central de su misión y condujeron sus acciones hacia los tópicos dominantes de la agenda educativa del desarrollo conformaron oficinas locales en diferentes países latinoamericanos donde había designados expertos y especialistas que trabajaban en conjunto con los funcionarios de los diferentes ministerios nacionales. Proponían reforzar “el papel de la educación en el marco de políticas de desarrollo para superar la pobreza” (UNESCO, 1998: 9) y como “apoyo de los esfuerzos nacionales” (Proyecto Principal de Educación, 1982: 1).

De esta manera organismos de crédito y cooperación confluían en una agenda común alrededor de tres ejes interconectados: pobreza-educación-desarrollo y con

el marco común de la “teoría del capital humano”. Sobre esta base, las propuestas del BM se orientarán a mejorar la situación educacional de los pobres, mujeres e indígenas en pos de aumentar el crecimiento económico y aliviar la pobreza (Banco Mundial en Domenech, 2007).

Con el avance del neoliberalismo se visibiliza una contradicción en las propuestas del Banco Mundial (Ascolani, 2008); por un lado emerge el discurso de la equidad que procura la distribución de fondos públicos asignados a educación orientando el gasto a los sectores más desfavorecidos, pero enmarcados en una perspectiva ideológica que propugna “la retracción del estado y el desarrollo de la concurrencia privada” (p. 141).

Esta tensión también tendrá su expresión en el campo educativo donde se desarrollarán una serie de acciones conjuntas en pos de promover procesos de reforma educativa en el que convergerán el BM, organismos de cooperación y gobiernos latinoamericanos en pleno proceso de consolidación democrática y estabilización económica de la región.

Con respecto al BM, el volumen de préstamos asignados a educación pasó de constituir el 2,3% del total de préstamos del Banco en el periodo 1980-84 al 10,2% en el periodo 1995-99 (World Bank, en Bonal, 2002) así como aumentó la intervención en los trabajos de asistencia técnica previa que constituían las “condicionalidades” solicitadas a los estados

en el plano internacional el banco es la mayor fuente de asesoría en materia de política educacional y de fondos externos para el sector(...) ocupando en gran parte el espacio tradicionalmente conferido a la organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura (Unesco). (...) El Banco se transformó en la principal agencia de asistencia técnica en materia de educación para los países en desarrollo” (Banco Mundial en Corbalán, 2002 p. 92)

Esas propuestas implicaban procesos de descentralización económica y administrativa de los sistemas educativos; mejora de la calidad y eficiencia de la educación reorientando el gasto público; gestionar procesos de evaluación y modernización de estructuras educativas; y fomentar el crecimiento del sector privado. Estas propuestas incluían la reorientación de recursos hacia los “sectores pobres” evitando la profundización de los privilegios. No obstante, esta dualidad “pobres-ricos”, “estado-mercado” no reconocía, como plantea Ascolani (2008), estructuras sociales más complejas (como las de estos países) y, es posible agregar, desconoce las propias historias, tradiciones y complejidades de los sistemas educativos nacionales que impactan en las formas de apropiación y recontextualización de estas políticas en los diferentes países de la región.

La intervención del Banco mundial en la Educación Argentina: tensiones en la construcción de la agenda

Como plantean Coraggio y Torres (1997), la elaboración de las agendas políticas implica un ejercicio de co-responsabilidad entre los OI y los estados nacionales donde cobran relevancia los grupos intelectuales y técnicos que son convocados para trabajar tanto de uno u otro lado. En esta interrelación se puede ver la compleja trama de instituciones, agencias, fundaciones y organismos que participan en la construcción de conocimiento y elaboración de política sobre educación (Palamidessi, Suasnábar y Galarza, 2007).

En el marco de una trayectoria de trabajo conjunto en la región, este proceso permite dar cuenta de la participación de los organismos de cooperación como agentes de nexo y vinculación en la producción y ejecución de las propuestas especialmente en las etapas preparatorias. El desembarco del BM y sus propuestas para el sector social en plena transición democrática no estuvo ajeno a tensiones y deliberaciones por el sentido y orientación de las propuestas de reforma del estado y, también, de reforma educativa evidenciando dos caminos diferenciados para arribar a ella.

- La reforma desde el punto de vista del gobierno: la asistencia técnica en el marco de las negociaciones con BM

Desde la década de 1970 convivían al interior del Ministerio diversos proyectos articulados con organismos como PNUD, PPE y OEA/PREDE, en los cuales el gobierno nacional encontraba aliados al momento de investigar y desarrollar proyectos con diversas formas de financiamiento de los mismos. Algunas de las acciones se financiaban con fondos propios –tanto OEA como ONU se solventaban con cuotas y contribuciones de los países miembros- y otras con fondos de la banca internacional ejecutados como préstamos no reembolsables. Otra modalidad de trabajo eran aquellos donde los programas actuaban como “organismo especializado ejecutor del componente de asistencia técnica de proyectos educativos financiados por organismos internacionales de crédito” (OEA, 1979:8). En estos casos se trataba de anticipos de desembolsos o desembolsos parciales de préstamos para programas de reformas financiadas por los organismos de crédito, donde los organismos de cooperación tenían a su cargo la asistencia técnica y, por lo tanto, eran quienes percibían esos desembolsos. Durante la década del '80 éstos desarrollaron estudios y diagnósticos en relación a la evolución de los sistemas educativos, la evolución del planeamiento y los problemas de su administración (Suasnábar y Palamidessi 2007); insumos considerados fundamentales para las nacientes democracias.

Las autoridades educativas argentinas comenzaron a trabajar con organismos de cooperación en una agenda de reforma educativa que buscaba motorizar procesos de “transformación educativa” que, hasta el momento, no habían sido priorizados

en la agenda educativa (Mendez y Giovine, 2020). Inicialmente, esa agenda estuvo construida en torno a la reimplantación de derechos y recuperación de los principios históricos de la educación argentina (Tenti, 1991; Tiramonti, 2004; Southwell, 2007). En tal sentido se priorizó la normalización de las universidades (Cano, 1985, Buchbinder y Marquina, 2008), la eliminación de los cupos de acceso y los exámenes de ingreso al nivel secundario, la revisión de los contenidos escolares, el plan nacional de alfabetización, entre otras acciones en ese sentido (Díaz, 2009; Briscioli, 2009; Wanshelbaum, 2013).

No obstante, el gran pilar de esta etapa inicial, fue la convocatoria al Congreso Pedagógico Nacional¹¹ como punto de encuentro para generar acuerdos en relación a una reforma integral de la educación y la sanción de una ley que ordenara al sistema educativo. Convocado en 1984 con una propuesta amplia y abierta de participación, llegando a su cierre (febrero de 1988) mostraba signos de debilidad y cooptación de determinados sectores con intereses particulares (sector educativo privado, principalmente liderado por la Iglesia Católica) y evidenciaba la complejidad de este tipo de propuestas en una sociedad no acostumbrada y temerosa aún de los espacios de participación (Mignone, 1989; Puiggrós, 1989).

Casi de forma paralela se genera un recambio en las autoridades educativas, primero a nivel de la Secretaría de Educación -Andrés Delich (1986-1987) es remplazado por Adolfo Stubrin (1987-1989)- y, pocos meses después, asume un nuevo Ministro de Educación y Justicia -Julio Rajneri¹² (1986-1987) es remplazado por Jorge Sábato (1987-1989). Con la llegada de Stubrin a la Secretaría comienza a planificarse una agenda política que proyecta esos ejes de “Transformación educativa” (MEJ, 1987). Más allá de estar aún pendiente las conclusiones del CPN (1984-1988), se irán promoviendo a partir de la introducción de innovaciones curriculares, de evaluación institucional, en la formación docente, etc. (Mendez y Giovine, 2020; Mendez, 2021; Southwell y Mendez, 2018; Souto, Yapur y Molinas, 1996).

En esta agenda se contemplaba la apoyatura técnica y financiera de los organismos internacionales, como explicita el Secretario Stubrin en su primer discurso oficial:

El gobierno de la educación utilizará más intensa y racionalmente los beneficios de las relaciones internacionales al servicio de los enunciados lineamientos para la transformación educativa. Los recursos técnicos y financieros que el país pueda obtener gracias a su integración en los organismos plurinacionales y a la amistad con otros países se dedicarán, así, a proyectos de efecto multiplicador que fortalezcan la planificación y el gobierno, optimicen el funcionamiento de la administración y mejoren la prestación del Sistema Educativo”

(...) en los próximos días Argentina suscribirá con la UNESCO bajo financiación de PNUD, un convenio de asistencia preparatoria de cinco

meses, durante los cuales será definido un profundo y completo proyecto de colaboración técnica de la UNESCO con nuestro gobierno al que no dudamos en asignar primera importancia en esta etapa de forja de los instrumentos para la transformación educativa” (MEJ, 1987, P. 12).

Las autoridades educativas ponderaban a la colaboración externa –en la forma de asistencia técnica- como indispensable para avanzar en el proceso de reforma o transformación educativa. Desde el punto de vista del BM, esa asistencia era parte de las condicionalidades del préstamo -que perseguía el gobierno argentino-, buscando orientar una agenda claramente neoliberal. Este entrecruzamiento de lógicas políticas divergentes permitirá evidenciar sentidos en pugna en los trabajos de los diferentes organismos.

Los primeros estudios elaborados con UNESCO estuvieron financiados a través de la línea PNUD 87/011 AR destinada al “Fortalecimiento de los procesos de planificación y toma de decisiones”¹³ e incluyeron una serie de informes a manera de estudios de diagnóstico del sistema. La coordinación del trabajo estuvo a cargo de Juan Carlos Tedesco (considerado uno de los pedagogos más influyentes de la década) en tanto director de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe con la colaboración de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en materia de financiamiento y asistencia técnica.

Estos estudios se centraron en los aspectos más conflictivos de la transición democrática, la falta de información confiable y actualizada para la toma de decisiones y la definición de políticas acorde. Los trabajos del Proyecto 87/011 incluyeron el análisis sobre la administración central de la Educación (Paviglianiti, 1988), la calidad educativa (Lafourcade, 1988) y el sistema de información educativa (Bertoni, 1988)¹⁴ y fueron publicados bajo la Serie Estudios y Documentos 1, 2 y 3 respectivamente:

estos tres libros fueron muy importantes porque nos permitían ver la propia organización del Ministerio, nos permitían ver un horizonte de cómo traer a la Argentina la cuestión de la calidad sin copiar modelos y sin llevar a lo que después se conoció, digamos, cuestiones de arriba hacia abajo y puras pruebas y ese tipo de cosas, que confunden los instrumentos con los objetivos o, digamos, las pruebas con la evaluación (Alfredo Stubrin, comunicación personal, 29 de noviembre 2017, en adelante AS).

Centraban sus aportes en la gobernabilidad y administración del sistema, buscando superar los problemas de la pesada e inercial burocracia educativa, pensar la calidad -tanto institucional como de rendimiento escolar- en términos de evaluación y mejoramiento, así como generar mecanismos de información educativa para la toma de decisiones. Específicamente la preocupación por la calidad de la educación estaba en el centro del debate. Igual que lo sucedido en Europa occidental y Estados Unidos, en los países latinoamericanos el “estándar calidad” se iba convirtiendo en

una problemática dominante. Pedro Lafourcade (1988b) –consultor internacional del programa de PNUD y responsable del proyecto Calidad de la educación- afirma:

Durante la década de los 80, la preocupación de los países por aumentar la calidad de la educación ha estado claramente manifiesta en sus políticas y en los programas que han intentado su concreción. Organismos internacionales como Unesco, OEA, OIE han promovido y apoyado en la región variedad de acciones en tal sentido. (p.65).

No obstante, el problema se recorta sobre la definición, alcance e implicancias del concepto y de su inserción en la realidad y práctica educativa. Lafourcade (1988a) entendían que la calidad de la educación debe definirse en función de los objetivos intrínsecos de un proyecto y por ello plantea una definición de calidad de la educación en términos generales:

(...) quizás se acuerde que una educación de calidad sea aquella que facilite el máximo de desarrollo de todas aquellas capacidades que le permitan a los seres humanos alcanzar una visión más científica de la realidad y afianzar el compromiso de participar de modo crítico, responsable y creativo y aportante en la construcción de un orden social en donde todos tengan la posibilidad y la oportunidad de lograr su más plena realización (p.15).

De esta manera la calidad y la evaluación de la calidad no eran solamente un problema de medición y metas –tal como se la concebirá en la reforma educativa de los ´90-, sino que más bien debía contener en sí misma propuestas de mejoramiento; un proceso que implicaba “propiciar metodologías de auto y heteroevaluación institucional tanto en los colegios [secundarios] como en los diferentes niveles de gestión” (García y Giovine, 2001: 192).

Estos trabajos fueron los insumos básicos de la la Secretaría de Educación en las negociaciones con el BM. La calidad como temática dominante era un imperativo compartido por la gestión nacional y el BM, no obstante, las diferencias se evidencian en el contenido y la orientación de las políticas recomendadas por los equipos nacionales nombrados por el ministerio.

Los colaboradores y consultores de los proyectos siguieron relacionados con el MEJ y se sumaron otros equipos coordinados por Cecilia Braslavsky¹⁵:

Con respecto al Banco [Mundial] existía la posibilidad de un préstamo sectorial. Iniciamos un proyecto preparatorio de muchos capítulos, creo que eran como quince, ya con un poco más de plata y en los cuáles podíamos enganchar un grupo de escuelas como para poder ir prefigurando una política más integral.

(...)El préstamo no se veía muy claro, no sabíamos si lo íbamos a obtener (...), pero este tramo preparatorio en sí mismo podía ser muy importante.

Entonces ahí ya en el '88, entre fines del '87 principio del '88, empezamos a desplegar la convocatoria de muchas personas que con esos subproyectos preparatorios podían organizarse bastante bien e ir generando un impacto sobre las escuelas (AS).

Sobre la base de los subproyectos delineados por la Secretaría de Educación se motorizó un proyecto de reforma educativa, definido como “Transformación educativa”¹⁶ (MEJ, 1989). En estos observan propuestas en relación a la eficientización del estado, la informatización de la gestión, la coordinación de la educación superior -un tema álgido para el gobierno luego del proceso de “normalización”- la evaluación de la calidad, formación docente, entre otros temas de la agenda global y nacional.

Los ejes o estándares de las propuestas del Banco se mantienen en las temáticas de estos, aunque el entonces Secretario afirma que la intervención de la gestión y del equipo local “traducía” esas temáticas privilegiando un enfoque pedagógico y social del sistema educativo, en relación a los objetivos y problemas de la política educativa nacional. Stubrin señala que ni en el equipo de la Secretaría de Educación ni en los subproyectos había “expertos” del Banco, pero sí muchos de los responsables tenían vinculaciones con organismos internacionales de cooperación como parte de su trabajo profesional y académico, especialmente con las diferentes dependencias de UNESCO

Ellos [los funcionarios del Banco Mundial] decían “bueno, tienen que ser estos quince temas”, bueno muy bien los aceptábamos, pero el contenido lo poníamos nosotros, la gente la poníamos nosotros. (AS).

(...) Ellos tenían sus expertos para analizar lo que nosotros le proponíamos y dentro de lo que nosotros proponíamos, cada uno de los quince proyectos era toda gente nuestra. No metieron gente de ellos sí había, por supuesto, la unidad ejecutora. Pero nosotros nos encaminábamos en ese preparatorio con un modelo de relación con ellos que era muy respetuoso. [...] La gente nuestra era muy fuerte, muy determinada y no teníamos condicionalidades, sobre todo en materia de personal y de selección de estrategias. (AS)

Otra particularidad de estos proyectos respecto de las propuestas de reformas macropolíticas (Giovine y Martignoni, 2010) que proponían los organismos internacionales era la aplicación gradual y el desarrollo a partir de experiencias en números acotados de instituciones,

la idea era hacer pie en esos proyectos para tener manojos de escuelas en cada uno de ellos e ir mostrando un conjunto de instrumentos que puedan estar, con efecto demostración, en colegios bien distribuidos nacionalmente, para poder liderar al resto del sistema nacional, alrededor de mil escuelas, y a las provincias (AS).

Este mecanismo de desarrollo de las innovaciones pretendía generar transformaciones a nivel institucional, generando acuerdos y ajustes con un cierto margen de autonomía y no de manera compulsiva. Si bien estas experiencias se pusieron en marcha, la mayoría de ellas fueron desarticuladas o cambiaron su orientación con el cambio de signo político en 1989 (Mendez y Giovine, 2020). No obstante, la presencia del BM se mantuvo y se intensificó en los años posteriores manteniendo la línea y orientación de las acciones que, en contraposición, se buscaban desplegar de manera masiva y en el corto plazo, y que fue reforzada por el otorgamiento de préstamos condicionados a la implementación de una agenda reformista diseñada por los OI.

Ese cambio en la orientación coincide con el enfoque y las propuestas de otro grupo de especialistas que trabajó también desde el ministerio, participaba de las negociaciones con el BM desde una aproximación cuantitativa, en términos de costo, beneficio, equidad y eficiencia buscando la reasignación de recursos para mejorar el rendimiento del sistema. Si bien podían compartir algunas preocupaciones, los basamentos políticos, teóricos y metodológicos mostraban diferencias en cuanto al abordaje del problema y al sentido y orientación de las políticas.

-La reforma desde el BM: articulación con equipos técnicos gubernamentales

Entre los meses de noviembre y diciembre de 1986 estuvo en Argentina una misión del BM orientada a analizar e identificar las problemáticas del sector social y proponer medidas específicas -condicionalidades- en relación a una reforma del estado, para dar curso a las negociaciones del gobierno para la obtención de préstamos a través del Banco Interamericano de Reconstrucción y Fomento (BIRF). Las conclusiones de la misión fueron volcadas al Informe “*Argentina: social sector in crisis*” (Banco Mundial, 1988) señalando “problemas críticos en el organización y focalización de los servicios sociales: educación, salud y servicios públicos, vivienda, así como serias deficiencias en la capacidad de movilización y mantener los fondos necesarios para su provisión.” (p. 7, original en inglés, traducción propia). Las mismas están en consonancia con las propuestas del organismo en diferentes países de América Latina (Castellani y Bonal, 2011).

En el informe también se mencionan obstáculos y limitaciones para generar las transformaciones propuestas

Grupos poderosos con fuerte intereses creados en el statu quo, la escasez de información fiable y sistemática, la falta de unidades de análisis económico especializadas, obstaculizan los esfuerzos de reforma del sector social. Este informe ofrece medidas para mejorarla eficiencia de los sectores sociales al y-reducir las dificultades experimentadas por los grupos de menores ingresos (Banco Mundial, 1988, p. 7, original en inglés la traducción es propia).

En los enunciados anteriores se evidencian dos cuestiones señaladas anteriormente, el énfasis en “la pobreza” como población objetivo de la política estatal y la caracterización del sector público -visualizado en el Estado- como agente ineficiente, ineficaz para redistribuir recursos. Por ello el análisis se centra en niveles de escolarización de la población, su distribución por ingreso y jurisdicción, tasas de retorno de educación primaria y secundaria del sector público y privado, condiciones de infraestructura, subsidios para la educación privada por nivel, modernización de los sistemas de información y gestión de las administraciones públicas. Finalmente, las propuestas se agrupan en tres focos: 1) Atender a un acceso equitativo del sistema educativo, 2) calidad de la educación y 3) formación de mano de obra calificada (Banco Mundial, 1988); siguiendo la línea que identifica Ascolani (2008) al analizar diversos casos latinoamericanos.

Estas misiones caracterizan el modo de accionar del BM y solían estar encabezados por funcionarios de primera línea, quienes establecían los lineamientos para el desarrollo de acciones concretas (Corbalán, 2002). En lo que respecta al BM llegaron referentes del sector educación, los canadienses Robert Drysdale y Robert McMeeking, y colombiano Bernardo Kugler encabezando las negociaciones con el gobierno argentino.

Tal la forma de organización de trabajo en ese tipo de misiones, desde el gobierno participaron grupos nucleados en el MEJ que estaban tensionados por la propia coyuntura de dicha cartera y los cambios de conducción. En un primer momento, con la conducción del ministro Rajneri, trabajó como “negociador” con el BM uno de sus asesores, Humberto Petrei¹⁷, coordinando parte de la asistencia técnica. En mayo de 1987 llegó una segunda misión para acordar el trabajo con todas las carteras beneficiarias del préstamo— Economía; de Educación y Justicia; de Bienestar Social; Trabajo y Seguridad Social y Secretaría de Planeamiento- que adelantaría un desembolso de USD 28 millones para realizar los trabajos preliminares, de los cuales USD 750.000 correspondían a las Secretarías de Justicia y Educación. Estos trabajos estuvieron coordinados por el grupo encabezado por Petrei -donde participaron economistas de trayectoria como José Cartas, Héctor Gertel y José Delfino- con la apoyatura de PNUD -como unidad ejecutora del préstamo- (PNUD/AR 87/009 y 87/012).

El listado de informes¹⁸ permite observar que el interés estaba en áreas como proyección de matrícula, tecnología educativa, sistemas de evaluación y mejoramiento de la enseñanza, costos y gasto educativo, federalización, descentralización y financiamiento, y educación superior en clara orientación con las reformas que buscaba introducir el BM. Aunque diferentes de aquellos que produjeron los funcionarios y académicos que trabajaron con el Secretario Stubrin (PNUD/AR 87/011)¹⁹ en la definición de los subproyectos mencionados anteriormente.

Sobre la base de estos informes, el Banco Mundial elevó un memorandum de entendimiento que planteaba las condicionalidades en términos de “recomendaciones” y para el sector educación debía destinarse a dos grandes temas. Por un lado, la *información para la gestión y la toma de decisiones* que incluía el fortalecimiento del planeamiento, elaboración de estadísticas, reestructuración organizacional, etc. Por otro lado, la *calidad de la educación* en términos de evaluación del sistema, formación de docentes, tecnología educativa y a la descentralización de la educación secundaria.

En el desglose de las políticas recomendadas queda claro que la perspectiva del Banco implicaba, como plantean Coraggio y Torres (1997), una competencia por los recursos en un “cuasi-mercado” (p.45) basado en la escasez. La propuesta planteaba la focalización y para ello proponía crear una unidad de análisis de las políticas, establecer políticas de presupuestos basadas en costos, resultados y efectividad e instalar una capacidad de evaluación que guiase la asignación de recursos (BIRF, 1988).

Esta misma línea se encuentra en el documento “Argentina: reasignación de recursos para el mejoramiento de la educación” (1991) realizado en base a los trabajos coordinados por Petrei y que fuera discutido por las autoridades argentinas, pero sin ser aprobado. La negativa del gobierno se debía parte a las propias tensiones internas en relación con el sentido y orientación de las políticas que terminó acelerando el ya mencionado cambio de Secretario de Educación primero y de Ministro después, y también el desplazamiento del equipo de Petrei

Estaban muy orientados al cálculo del costo por alumno y ese tipo de cosas, era bien, un grupo bien economicista (...), pero después una vez que se diseñó el tema de los (...) quince [proyectos] preparatorios, nosotros tomamos las riendas de la negociación y eso quedó sin ningún efecto. (AS)

La falta de acuerdo sobre el documento no obturó las negociaciones y el BM avanzó en una propuesta en relación al préstamo BIRF 2984-0 “Proyecto de asistencia técnica para el manejo del sector social en Argentina” (BIRF, 1989). El Banco -a través de los préstamos aprobados para la etapa preparatoria- financió parcialmente los subproyectos definidos por la Secretaría de Educación y durante 1988 y 1989 se trabajó activamente en algunos de ellos²⁰, los cuales realizaron importantes avances en su implementación,

estábamos muy direccionados a que lo que se hiciera favoreciera el modo de organización propio de nuestro sistema, sí, ellos tenían sus *objeciones*, sus capacidades de veto, etcétera, pero las ejercían muy prudentemente y no nos imponían estrategia, nos proponían estrategias, podíamos decir alguna que sí, alguna que no, pero no hubo una unidad ejecutora extraña al tejido burocrático nuestro. Eran grupos no formales, innovadores, etcétera, pero se asociaban y estaban obligados a tributar a la política educacional; los bienes

y servicios que realizaran tenían que ser reabsorbidos por nuestras escuelas, primero por una pequeña muestra, por un pequeño número pero rápidamente ellos sabían que tenían que expandirlo al resto (AS).

Por su parte, dichos proyectos avanzaron en condiciones adversas, con limitaciones presupuestarias, sumadas a la complejidad de los últimos meses del gobierno de Alfonsín y su consiguiente recambio. El traspaso anticipado del gobierno, luego de las elecciones presidenciales puso en suspenso los mismos; una cuestión que había sido anticipada por el BM como un posible riesgo en caso de cambio del partido político gobernante

Las elecciones nacionales pueden afectar el compromiso requerido por este proyecto, especialmente por el fuerte énfasis político (...). Para minimizar el riesgo se ha hecho un esfuerzo por construir un consenso amplio mediante grupos bi-partidarios en la preparación de los proyectos (BIRF, 1988: 3).

Una vez producido el cambio presidencial, también se produjo una reorientación de las acciones y los objetivos de dichos proyectos, ya que, si bien continuaron denominándose de la misma forma, se fueron adaptando a los objetivos de la nueva agenda de política. Finalmente, el documento del BM y sus propuestas de intervención fueron aprobadas en 1991, con un claro giro hacia el neoliberalismo y encaminados a concretar la Reforma Educativa que signó la década del '90²¹.

Conclusiones

La reconstrucción del proceso de negociación del gobierno argentino y el BM en la definición del proyecto de financiamiento del sector social permitió visibilizar la intervención del organismo en el campo educativo en la transición democrática argentina a través de una agenda que anticipaba las propuestas que van a materializarse a partir de la década de 1990. No obstante esta intervención generó una “arena de disputa” dentro del propio gobierno y -más precisamente- con un sector de la gestión educativa. Allí puede evidenciarse la re-interpretación y re-direccionamiento de las medidas recomendadas por el Banco en un marco de diálogo y consenso con el organismo para garantizar el financiamiento externo tan fundamental en un momento de fuerte crisis económica del país, a través de propuestas con dos sentidos divergentes en función de los perfiles los equipos convocados para coordinar los proyectos que pretendían modificar al sistema educativo.

O en otros términos, la negociación estuvo encabezada por funcionarios del banco, expertos y especialistas de organismos de cooperación, y equipos gubernamentales con diferentes perfiles y orientaciones políticas, teóricas y metodológicas, que se fueron tensionando por la contraposición de intereses entre una agenda de gobierno que recuperaba principios del estado de bienestar y la presión de los organismos

financieros que alentaban reformas de corte neoliberal. Desde el BM se buscaba orientar el gasto público bajo el principio de equidad, dirigiendo el financiamiento hacia los sectores de menores recursos y alentando una mayor intervención del sector privado. Ello suponía promover transformaciones que, generalmente, desconocían la historia, las tradiciones y las complejidades de los sistemas educativos nacionales.

La recontextualización de estas agendas en el plano nacional permite identificar las divergencias de estas propuestas. Desde la Secretaría de Educación se articuló un trabajo en relación a estudios de diagnóstico del sistema, el mejoramiento de la calidad y sistemas de información que derivaron en un conjunto de proyectos preparatorios financiados por el BM basados en el desarrollo de innovaciones de aplicación gradual, destinados principalmente a la transformación institucional. Desde otro sector del MEJ se desarrollaron estudios con base economicista y orientados a la agenda promovida por el BM que proponían orientar el gasto en base al cálculo de costo por alumno, descentralizar el sistema y organizar programa de medición de resultados educativos y expresados en el ya citado documento “Argentina: reasignación de recursos...”.

La falta de acuerdo con el gobierno sobre el sentido y la orientación de estas propuestas y frente al recambio de la cartera ministerial, el avance de las negociaciones con el Banco continuaron en torno a los proyectos definidos por el primer grupo, elaborando una agenda de reforma en función de ellas y dejando en suspenso las propuestas presentadas por el BM a las autoridades nacionales. Esta forma de vinculación ponía el acento en los perfiles convocados para coordinar los proyectos, especialistas con trayectoria académica y relaciones establecidas con los OI, tal es el caso de Cecilia Braslavsky, Daniel Cano o el propio Juan Carlos Tedesco desde su rol en OREALC.

Esta forma de vinculación, no obstante, se vio superada con los acuerdos que el BM -junto con el FMI- comenzó a establecer con otros sectores políticos, privados y sociales ante la finalización del gobierno de Alfonsín y la emergencia de Menem como líder de la oposición que, pese a su discurso político de campaña, comenzó a entablar alianzas con ellos. El traspaso anticipado de la presidencia dará una clara orientación neoliberal de las políticas, retomando estas negociaciones sobre la base del documento rechazado por el gobierno anterior y con un modelo de reforma educativa en mayor consonancia con ambos organismos.

De esta manera, la agenda de “Transformación Educativa” propuesta por el Secretario Stubrin y su equipo emerge como un breve período de resistencia frente al avance de las políticas educativas neoliberales que, finalmente, encontrarán continuidades entre la agenda propuesta por el BM, los economistas nucleados en el grupo de Petrei y la del gobierno de Carlos Menem.

Notas

1. Reconociendo el sesgo sexista del idioma español y la falta de consenso en el mundo académico sobre la utilización de un lenguaje inclusivo que supere el binarismo femenino/masculino, este trabajo adopta el genérico masculino con el objeto de facilitar la lectura, sin que implique invisibilizar otras categorías de géneros.
2. Algunas de las discusiones presentes en este trabajo forman parte de la tesis doctoral titulada "¿Quiénes hacen las reformas? Políticas de formación docente, reformadores y desplazamientos históricos en la transición democrática (1983-1989)" defendida en Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
3. Doctora en Ciencias de la Educación, Becaria Postdoctoral CONICET. Profesora Adjunta área Historia de la Educación del Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Humanas, UNICEN
4. Se refiere a la estatización de la deuda privada producida durante la última dictadura militar incrementando considerablemente la deuda externa argentina.
5. Se refiere aquí a la "Crisis de la deuda externa" iniciada con la crisis de México en 1982. Sobre el caso argentino se puede consultar Roffman y Romero (1997).
6. Según Echenique (2018) ya desde fines de la década del '80, se detecta la presencia de fundaciones se irán preocupando cada vez más por los problemas educativos, creando comisiones, foros o centros específicos para su estudio y elaboración de propuestas de reforma entre las que se destacan: la Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas -FIEL-, Fundación Banco Boston, Unión Industrial Argentina -UIA-, Fundación Mediterránea. Estas (P. 345).
7. Se refiere aquí a la llamada "estatización de la deuda privada" dispuesta por la dictadura militar en noviembre de 1982. Ver Roffman y Romero (1997).
8. Para una descripción completa de las misiones del Fondo, sus exigencias y el rol del gobierno argentino se puede consultar Brenta (2008)
9. Las bases fundacionales de la ALPRO se encuentran en la declaración firmada por los países pertenecientes a la OEA, con excepción de Cuba, conocida como "Carta de Punta del Este" en el año 1961 durante una reunión del Consejo Interamericano Económico y Social (CIES). Entre estas acciones, la "Carta de Punta del Este" proponía un núcleo de objetivos sociales entre los que se encontraban los educativos. El más significativo fue el compromiso de los países firmantes de eliminar el analfabetismo adulto y garantizar un mínimo de seis años de educación primaria, en el caso de los niños, a cumplirse antes de 1970 (Bravslavsky, 1980).
10. Entre ellos se destacan la Agencia Internacional de Desarrollo (AID), el Instituto Nacional de Salud (NIH) y la Fundación Rockefeller.
11. Sobre este proceso puede consultarse De Lella y Krocht, 1989; De Vedia, 2005.
12. Se pueden encontrar las referencias sobre los perfiles profesionales y políticos de los Ministros en Wanschelbaum, 2014 y en Mendez, 2018.
13. Este tipo de proyectos eran préstamos no reembolsables, más adelante PNUD se transforma en unidad ejecutora del componente de asistencia técnica del préstamo del BM.
14. En relación a los aportes a la gestión del sistema se puede consultar Galarza (2007).

La intervención del Banco Mundial en la educación durante la transición democrática argentina. Actores, políticas y sentidos asociados a la reforma educativa (1983-1989)

¹⁵. Entre los responsables de esos proyectos se encontraban Norma Paviglianiti, Daniel Cano, Graciela Frigerio, Pedro Lafourcade, Lidia Fernandez, Clotilde Yapur, Alicia Bertoni.

¹⁶. De los 15 proyectos se pudo detectar algún grado de avance y definición en los siguientes casos: 002. Redefinición de la estructura y funciones del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación y sus relaciones con las instancias provinciales; 005. Mejoramiento y fortalecimiento de la gestión en educación; 006 Fortalecimiento de la gestión y coordinación de la educación superior universitaria; 007. Problemas laborales y relaciones institucionales; 009. Mejoramiento y evaluación de la enseñanza media; 011. Programa de Transformación de la Formación Docente; 012. Modernización de la educación técnica y la formación profesional; 013. Investigación para la transformación de la institución escolar; 014. Sistema General de procesamiento informático del sector educación

¹⁷. Economista egresado de la Universidad Nacional de Córdoba. Magister y PhD por la Universidad de Chicago. Consultor del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la OEA, el BM y las Naciones Unidas (ONU).

¹⁸. La lista de informes preparados por el grupo de trabajo argentino eran: Alvarado, Ricardo, Proyección de la Matrícula Escolar de la Enseñanza Primaria, Media y Universitaria de la Argentina por Provincias 1980-2010. Proyecto MEJ/ME/Banco Mundial/PNUD 87/009. Agosto de 1988.; Delfino, José A., Los Determinantes del Aprendizaje. Proyecto MEJ/PNUD87/012. Proyecto MEJ/ME/Banco Mundial/PNUD 87/009. Agosto de 1988; Delfino, José A., La Tecnología Educativa. Proyecto MEJ/PNUD 87/012 Proyecto MEJ/ME/Banco Mundial/PNUD 87/009. Agosto de 1988; Gertel, Héctor R., Sistemas de Evaluación y Mejoramiento de la enseñanza en la Argentina, Proyecto MEJ/PNUD 87/012. Proyecto MEJ/ME/Banco. Mundial/PNUD 87/009. Agosto de 1988; Petrei, A. Humberto y Cartas, José M., Costos de la Educación universitaria en Argentina. Buenos Aires, agosto de 1988; Petrei, A. Humberto; Cartas, José M., y Maraviglia, Adriana R., Costos Educativos para los Niveles Elemental y Medio. Proyecto MEJ/PNUD87/009. Proyecto MEJ/ME/Banco Mundial/PNUD 87/009. Agosto de 1988; Petrei. A. Humberto y Delfino, José A., La Educación y la Estructura de Ingresos en el Mercado Laboral. Proyecto MEJ/PNUD 87/012. Proyecto MEJ/ME/Banco Mundial/PNUD 87/009. Agosto de 1988; Petrei, A. Humberto y Massano, Charles J., El Gasto Público en Educación: Comparaciones Internacionales. Proyecto MEJ/PNUD 87/012. Proyecto MEJ/ME/Banco Mundial/PNUD 87/009. Agosto de 1988; Petrei, A. Humberto y Montero, Marcelo E., El Gasto Público en Educación en Argentina. Proyecto MEJ/PNUD 87/012. Proyecto MEJ/ME/Banco Mundial/PNUD 87/009. Agosto de 1988.

¹⁹. Los ya mencionados trabajos de Paviglianiti (1988), Lafourcade (1988) y Bertoni (1988), entre otros.

²⁰. Por ejemplo en los subproyectos 006;007; 009; 012.

²¹. En ese momento la aceptación del mismo conllevaba una propuesta de inversión específica para el sector educativo que ascendía a 221 millones de dólares de aportes externos. Se define en términos de calidad con equidad con acciones concretas se deberá materializar en tres estrategias: "i) la orientación de los recursos públicos específicamente a los grupos pobres, (ii) el establecimiento de normas de calidad, y (iii) el suministro de asistencia técnica a las provincias para permitirles incrementar su eficiencia administrativa, ejecutar sus programas más eficazmente y mejorar el proceso educativo en las escuelas provinciales." (Banco Mundial,

1991: 26 -28).

Referencias

- Alfonsín, R. (1983). Discurso ante la Asamblea Legislativa con motivo de su asunción en el cargo. 10 de diciembre. Buenos Aires, Argentina.
- Ascolani, A. (2008). Estrategias del Banco Mundial para el financiamiento de la educación en los países latinoamericanos en *Educação*, 31, (2) pp. 139-156
- Banco Mundial (1988). Argentina: social sectors in crisis. A World Bank Country Study. Washington, DC. (original en inglés)
- Banco Mundial (1991). Argentina: reasignación de recursos para el mejoramiento de la educación. Serie Estudios del Banco sobre países. Washington, DC.
- Braga, M. (2017) “La integración económica regional en América Latina: una interpretación de las contribuciones de la CEPAL”. Cuadernos sobre Relaciones Internacionales, Regionalismo y Desarrollo 12 (23), pp.153-177.
- Beech, J. (2007). “La internacionalización de las políticas educativas en América Latina” en *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 40, N° 1, pp. 153-173
- BIRF (1988). Memorándum y recomendación del Presidente del Banco sobre el préstamo para el Proyecto de Asistencia Técnica para el manejo del sector Social en Argentina, Documento Interno, 5 de julio. (Original en inglés).
- BIRF (1989). Acuerdo de préstamo entre el Gobierno de la República Argentina y el Banco Interamericano de Reconstrucción y fomento para el Proyecto de Asistencia Técnica para el manejo del sector Social en argentina, Documento Interno, 23 de febrero. (Original en inglés).
- Bonal, X. (2002). Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina, *Revista mexicana de sociología*, 64 (3), 3-35.
- Braslavsky, C. (1980). “La educación Argentina 1955-1980” en *Primera Historial Integral*. N° 63. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- Brenta, N. (2008). *El rol del FMI en el financiamiento externo de la Argentina y su influencia sobre la política económica entre 1956 y 2003. (tomo II)*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Económicas.
- Briscioli, B. (2009). “Renovación, construcción de hegemonía y contradicciones. Una aproximación a las políticas de alfabetización inicial implementadas durante el alfonsinismo”. En *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*; 10, . 42 – 72
- Cano, D. (1985). *La educación superior en Argentina*, FLACSO/CRESAL, Buenos Aires.
- Carnoy, M. (1988). *La educación como imperialismo cultural*. Siglo XXI. México.
- CEPAL (1990). Transformación productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años 90”. Santiago, Chile: Publicación de las Naciones Unidas.
- Castellani, A. Bonal, X. (2011) “Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio”. *Revista de Educación*, 355, pp. 235-255.

La intervención del Banco Mundial en la educación durante la transición democrática argentina. Actores, políticas y sentidos asociados a la reforma educativa (1983-1989)

CEPAL/UNESCO (1992). Educación y Conocimiento. Eje de la Transformación Productiva con Equidad. Santiago, Chile: Publicación de las Naciones Unidas.

Corbalán, A (2002). *El Banco Mundial. Intervención y disciplinamiento*. Buenos Aires: Biblos.

Corragio, J.L y Torres, R.M. (1997). *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Dann, F. & Riegner, M. (2019). "The World Bank's Environmental and Social Safeguards and the evolution of global order". *Leiden Journal of International Law* (2019), 32, 537–559. doi:10.1017/S0922156519000293

De Lella, C. y Krotsch, P.(coomp). *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas*. Buenos Aires: Sudamericana.

De Vedia, M. (2005). *La educación aún espera: a 20 años del Congreso Pedagógico*, Buenos Aires: EUDEBA.

Díaz, N. (2009). *Los Procesos de estructuración y definición del currículum para el ciclo básico de la escuela secundaria en la transición democrática argentina (1983-1989)*. Tesis de maestría UDESA. Consultado en <http://www.udesa.edu.ar/files/MAEEDUCACION/DIAZ-TESIS-SEPTIEMBRE09.PDF>

Domenech, E. (2007). El Banco Mundial en el país de la desigualdad: Políticas y discursos neoliberales sobre diversidad cultural y educación en América Latina. En Grimson, A. (comp.) *Cultura y neoliberalismo*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

García, L., y Giovine, R. (2001). "La calidad educativa en las agendas públicas: El caso argentino" en Martín Bris, M. y Margalef García, L.(Coordinadores) *La calidad educativa en un mundo globalizado: Intercambio de experiencias y perspectivas*. Universidad de Alcalá de Henares.

Galarza, D. (2007). "Los organismos estatales de gobierno y la planificación" en Palamidessi, M., Suasnábar, C. y Galarza, D. (Comps.) *Educación, conocimiento y política 1983-2003*. Buenos Aires: FLACSO/Manantial.

Giovine, R. y Martignoni, L. (2010). *Políticas e instituciones en el sistema educativo argentino*. Tandil: Editorial Unicen.

Giovine, R. (1996). "Un discurso neomodernista: la propuesta de CEPAL/UNESCO para las reformas educativas latinoamericanas" en *Revista Espacios en Blanco*, N° 3/4, Junio (pp.119-140).

Lafourcade, P. (1988a). "Consideraciones sobre la calidad de la educación" en *Boletín del Programa Principal de Educación para América Latina y el Caribe*. N° 15 Abril, Santiago de Chile.

Lafourcade, P. (1988b). *Calidad de la educación*. DNIDyE. Ministerio de Educación y Justicia. Argentina.

Lanzaro, J. (2002). "Tipos de presidencialismo y modos de gobierno en América Latina" en Lanzaro, J. (Coomp) *Tipos de presidencialismo y coaliciones políticas en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

Marín Zamora, C. (1993) "Ajuste estructural y condicionalidad cruzada (Estados Unidos y los Organismos financieros internacionales)" en *Revista Relaciones Internacionales*, Universidad Nacional Heredia, cuarto trimestre, Costa Rica, pp. 99-114.

Mendez, J. (2021) El curriculum “Maestros de Enseñanza Básica”. Diálogos entre la agenda educativa nacional y los discursos internacionales en la transición democrática Argentina (1983-1989). *Revista Brasileira de História da Educação*, 21 (1), 1-28.

Mendez, J. (2018) ¿Quiénes hacen las reformas? Políticas de formación docente, reformadores y desplazamientos históricos en la transición democrática (1983-1989). Tesis doctoral. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68835>.

Mendez, (2017) “De intelectuales a expertos” en el campo educativo argentino de la década del sesenta. El caso del Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación”. *Revista Práxis educativa*, 12 (3), 708-727, DOI: 10.5212/PraxEduc.v.12i3.002.

Mendez, J., y Giovine, R. (2020). La forma de la reforma educativa en la transición democrática argentina: Intelectuales, políticos y discursos (1983-1989). *Propuesta Educativa*, 2(54), 81-103
 Ministerio de Educación y Justicia (1987) Política de transformación educativa. Argentina
 Ministerio de Educación y Justicia (1989) De los Planes a la Acción. Argentina.

Mignone, E. (1989) “Antes y después de la Asamblea Nacional de Embalse” en De Lella, C. y Krotsch, P.(coomp) *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas*. Buenos Aires: Sudamericana.

O’Donnell, Ph.Schmitter y L. Whitehead (1988.), *Transiciones desde un gobierno autoritario*. América Latina. Buenos Aires: Paidós

Palamidessi, M.; Suasnabar, C.; Galarza, D. (Comps.)(2007). *Educación, conocimiento y política: Argentina, 1983-2003*, Buenos Aires.: FLACSO- Manantial.

Paviglianiti, N. (1988). *Diagnóstico de la administración central de la Educación*. DNIDyE. Ministerio de Educación y Justicia. Argentina.

Puiggros, A. (1989). “Apuntes para la evaluación del Congreso Pedagógico” en De Lella, C. y Krotsch, P.(coomp) *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas*. Sudamericana: Buenos Aires.

Puiggros, A. (1988). *Imperialismo y Educación en América Latina*, México Ed. Nueva Imagen.

Quiroga, H. (2005). “La reconstrucción de la democracia argentina en Suriano, J. (Dir.), *Nueva Historia Argentina. Dictadura y Democracia 1976-2001*, Sudamericana, Buenos Aires.

Roffman, A. y Romero, L. A. (1997). *Sistema socioeconómico y estructura regional en Argentina*. Amorrutu, Buenos Aires.

Ruiz, G. (2016). El papel de los organismos internacionales en las reformas educativas de América Latina. *Journal of Supranational Policies of education*, 4, pp. 2-17.

Sironi, M. (2016). “La agenda educativa del Banco Mundial en Argentina y Brasil y la cuestión de los niveles subnacionales del Estado. Notas sobre un posible abordaje teórico-metodológico entre la educación comparada y el institucionalismo de la ciencia política” *Journal of Supranational Policies of education*, 4, pp. 100-12

Southwell, M. (2007). “Con la democracia se come, se cura y se educa... Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática.”, A., Tortti, C. y Viguera, A. (coords.), *La Argentina democrática: los años y los libros*, Buenos Aires, Prometeo (2007)

La intervención del Banco Mundial en la educación durante la transición democrática argentina. Actores, políticas y sentidos asociados a la reforma educativa (1983-1989)

pp. 307-335.

Southwell, M., y Mendez, J. (2018). Una política de formación docente en el marco de la recuperación democrática: el Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización docente. Argentina 1987-1989. *Revista Diálogo Educativo*, 18(59).

Steiner-Khamsi, G (2012). "Lo político y lo económico en comparación" *Revista Latinoamericana de educación comparada*. Año 3, n° 3. Sociedad Argentina de estudios comparados en educación. Buenos Aires.

Tello, C. (2016) "Globalización neoliberal y políticas educativas en Latinoamérica". *Journal Of Supranational Policies of Education*, 4, pp. 38-53.

Tenti, E. (1991). "La política educativa radical: 1983-1988" en *Revista Cauces*, N° 3

Tiramonti, G. (2004). "Veinte años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo", en Novaro, M.; Palermo, V. *Historia reciente. Argentina en democracia*. Buenos Aires: Edhasa.

Wanshelbaum, C. (2013). "La política de Educación de Jóvenes y Adultos durante el gobierno de Alfonsín (1983-1989): El Plan Nacional de Alfabetización" en *Anuario de la SAHE*. Vol. 14 pp. 1-22.

Revista
de **E**ducación



RESEÑAS
Tesis



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACION
FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

Las políticas públicas de formación docente en ejercicio con inclusión de medios digitales para la enseñanza de Ciencias Sociales. Un estudio del plan Escuelas de Innovación (2011-2015) desde las voces de sus protagonistas

Braian Marchetti¹

Nombre del programa/Universidad: Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Rosario

Directora: Dra. Sonia Alejandra Bazán

Codirector: Dr. Luis Porta Vázquez

Jurado evaluador: Dr. Raúl Armando Menghini, Dr. Fernando Carlos Avendaño, Dra. María Celeste Cerdá

Fecha de defensa: 18 de abril 2022.

La tesis “Las políticas públicas de formación docente continua en inclusión de medios digitales en Argentina. Un estudio interpretativo sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: el caso del plan Escuelas de Innovación (2011-2015)” constituye un ejercicio de indagación sobre las políticas públicas de formación docente en ejercicio para la inclusión de tecnologías en Argentina, a partir del estudio de la puesta en acto del plan de capacitación Escuelas de Innovación (2011-2015) en el marco del Programa Conectar Igualdad.

Cuando se habla de formación docente en ejercicio se hace referencia a las políticas formativas dirigidas a aquellos docentes que ya se encuentran en el ejercicio de su profesión y participan de manera simultánea en instancias de formación (Birgin, 2012). En función del posicionamiento que tome el Estado sobre las acciones, contenidos y finalidades de las políticas formativas, es posible observar la presencia de distintas perspectivas desde las cuales se ha afrontado la formación de los docentes. La complejidad que reviste el trabajo docente y su formación son solo posibles de ser analizados a través de un abordaje multidimensional que recupere los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales que atraviesan a la docencia a lo largo del tiempo en los distintos contextos históricos.

Durante las últimas décadas se profundizó en América Latina la tendencia a la expansión de modelos de inclusión tecnológica, especialmente en el área educativa, sobre la base de políticas públicas. En Argentina, el lanzamiento del programa Conectar Igualdad (PCI) en 2010 significó un quiebre en la magnitud de las iniciativas que se habían desarrollado hasta ese momento destinadas al equipamiento de las instituciones y la comunidad educativa, y la promoción de la alfabetización digital. Estas políticas han sido acompañadas por instancias de formación docente en el uso e inclusión de medios digitales en educación, tomando como punto de partida que la simple incorporación de tecnologías no genera de forma inexorable procesos de innovación y mejora de la enseñanza y el aprendizaje sino que, son más bien los usos específicos los que parecen tener la capacidad de desencadenar dichos procesos.

El plan de capacitación docente Escuelas de Innovación tuvo lugar entre los años 2011 y 2015 y se convirtió en una de las acciones destinadas a la formación en ejercicio que acompañaron el desarrollo del PCI. Frente a la necesidad de generar instancias que acercaran el uso de las netbooks a las escuelas y habilitaran a la reflexión sobre la inclusión de tecnologías, este plan generó un dispositivo de alcance nacional que aumentó su escala con el correr de los años y que construyó espacios de formación con un abordaje centrado en las principales áreas curriculares del nivel secundario.

Desde este marco, se propuso como objetivo general de la investigación comprender los alcances de las políticas públicas nacionales de formación docente en ejercicio en inclusión de medios digitales para la enseñanza de Ciencias Sociales a partir de un estudio del plan Escuelas de Innovación (2011-2015) desde los materiales didácticos, voces y prácticas de los sujetos que intervinieron en los procesos de diseño y puesta en acto del mismo. Analizar un plan de formación docente en ejercicio para la inclusión de tecnologías en la enseñanza como Escuelas de Innovación, requirió atravesar distintas perspectivas que se entrecruzan: las políticas públicas de inclusión digital, las transformaciones ocurridas en la práctica docente frente al ingreso de las tecnologías en las escuelas, las políticas de formación docente en ejercicio, y la perspectiva desde la Didáctica Específica de las Ciencias Sociales.

Se reconoce a esta investigación como cualitativa e interpretativa (Denzin y Lincoln, 2011) en la cual se trabajó principalmente con análisis documental (Rapley, 2014) y la realización de entrevistas en profundidad (Taylor y Bogdan, 1990; Robles, 2011). Al retomar las voces y prácticas de los sujetos que intervinieron en los procesos de diseño y puesta en acto del programa, se dio un abordaje desde el enfoque narrativo (Bolívar, Domínguez y Fernández, 2001; Porta y Flores, 2012). Para ello, a través de distintas etapas que contemplaron el análisis documental sobre legislación estatal en materia de políticas públicas educativas y sobre las producciones de Escuelas de Innovación, y las entrevistas en profundidad a decisores de políticas educativas, capacitadores del plan y docentes capacitados, se buscó interpretar dicha experiencia

Las políticas públicas de formación docente en ejercicio con inclusión de medios digitales para la enseñanza de Ciencias Sociales. Un estudio del plan Escuelas de Innovación (2011-2015) desde las voces de sus protagonistas

de política de formación en ejercicio desde su planificación y diseño hasta su puesta en acto en los establecimientos educativos.

La tesis se estructura en cinco partes integradas por quince capítulos y la conclusión conformando la totalidad del documento de investigación. Las distintas partes corresponden a temáticas y aspectos que abordan individualmente los marcos conceptuales, históricos y metodológicos, así como las reflexiones interpretativas. La Parte 1 denominada “Marco Conceptual” presenta la mirada teórica desde la cual se observa, analiza e interpreta el objeto de estudio y se aboca al abordaje de las políticas públicas educativas, la formación docente, el contexto digital y la Didáctica de las Ciencias Sociales. La Parte 2 denominada “Historia y marco político educativo de la formación docente” presenta un abordaje en clave histórica de los sucesos, debates y normativas que caracterizaron a las políticas educativas en general y de formación docente en particular desde sus inicios a fines del siglo XIX hasta comienzos del siglo XXI.

La Parte 3 del documento se denomina “Marco histórico político de la inclusión digital y la formación docente” y recorre las principales políticas en materia de inclusión digital y formación docente que tuvieron lugar entre los años 2003 y 2015, así como también recupera las investigaciones que se han realizado al respecto hasta el momento. La Parte 4 denominada “Marco metodológico” comprende de manera detallada las líneas fundamentales de la metodología adoptada para acercarse e indagar sobre el objeto de estudio.

La Parte 5 “Hallazgos”, representa el núcleo de la investigación en tanto se construyó allí un nuevo relato a partir de la articulación de los objetivos de investigación con los relatos obtenidos en las entrevistas realizadas y los documentos analizados. Para ello se estableció un recorrido que, organizado en cuatro capítulos, parte de una mirada general de las políticas de inclusión digital, específicamente del PCI, continúa sobre el análisis del ámbito general de la formación docente en ejercicio, indaga sobre las características particulares de Escuelas de Innovación y su propuesta para la inclusión de tecnologías para la enseñanza de las Ciencias Sociales, y finaliza con un estudio en profundidad sobre las características de la articulación de Escuelas de Innovación con las jurisdicciones provinciales y su desarrollo en las escuelas y las instancias con docentes.

En la Conclusión se sintetizan los aportes conceptuales y metodológicos de la investigación para el campo de la formación docente y las políticas públicas educativas de inclusión de medios digitales. Asimismo, se señalan las limitaciones que presenta este trabajo de investigación y las líneas de indagación que se abren hacia el futuro. A modo de cierre, se incluye un relato experiencial sobre la etapa final de redacción de los hallazgos de la tesis.

La investigación realizada ha permitido caracterizar a la formación docente en

ejercicio con medios digitales como una trama multidimensional en la cual intervienen una multiplicidad de sujetos, contextos e instituciones en los distintos niveles de definición de las políticas educativas. Además, ha permitido recuperar la experiencia del Programa Conectar Igualdad y el plan nacional de capacitación docente Escuelas de Innovación (2011-2015) desde su propia complejidad y sus características internas, y ampliar la mirada sobre las distintas situaciones, contextos y sujetos que intervienen en las políticas formativas en ejercicio para la inclusión de tecnologías.

La tesis presentada configura un aporte al campo de las políticas de formación docente en tanto presenta y analiza una serie de dimensiones que forman parte necesaria del diseño y puesta en acto de una política formativa destinada a la inclusión de medios digitales como, por ejemplo, la situación de las políticas de distribución masiva de equipamiento, instalación de infraestructura tecnológica y expansión de la conectividad; la concepción desde la cual se propone la inclusión de tecnologías de dicha propuesta, cómo se pretende incorporarlas en las propuestas didácticas y de qué manera y con qué formato se construyen escenarios formativos destinados a los docentes; o las características del nivel destinatario tanto de las políticas de equipamiento como del desarrollo profesional de los docentes capacitados, que en este caso es el nivel secundario, a partir de indagar en sus condiciones institucionales y laborales de los docentes para lograr que las innovaciones propuestas en las instancias de capacitación transformen verdaderamente las prácticas de enseñanza.

Notas

¹ Doctor en Humanidades y Artes mención Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario; Becario interno doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación y del Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. bmarchetti89@gmail.com

Referencias

- Birgin, A. (2012). La formación, ¿una varita mágica?. En Birgin, A. (Comp.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Comps.), *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I*. Barcelona: Gedisa.
- Porta, L. y Flores, G. (2017). Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico. *Revista del IICE*, 41, 35-46.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Las políticas públicas de formación docente en ejercicio con inclusión de medios digitales para la enseñanza de Ciencias Sociales. Un estudio del plan Escuelas de Innovación (2011-2015) desde las voces de sus protagonistas

Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18 (52), 39-49.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Revista
de **E**ducación



RESEÑAS
Eventos



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACION
FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

Investigación y formación docente en Argentina

I Jornadas Nacionales de Investigación y Formación Docente en Argentina
Problemáticas y metodologías de estudio en la consolidación del campo
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 30 de junio y 1 de julio de 2022

Braian Marchetti¹

Desde el reconocimiento de la expansión de la investigación en formación docente como campo de producción de conocimiento en las últimas tres décadas, la realización de las I Jornadas Nacionales de Investigación y Formación Docente en Argentina se convirtió en un espacio de suma riqueza al reunir a cátedras y equipos de investigación que conforman este campo. Las Jornadas convocaron a investigadorxs, tesis de posgrado y equipos con proyectos de investigación en curso o culminados que iniciaron un diálogo en pos de construir un mapeo sobre las principales líneas de estudio, problemas, objetos, áreas temáticas, abordajes teórico metodológicos y desafíos pendientes para la investigación en formación docente.

Las Jornadas se sustentaron sobre el trabajo de una amplitud de instituciones universitarias, institutos y centros de investigación educativa con distintos recorridos en la investigación en formación docente. La convocatoria a los participantes se realizó a través de la difusión a cargo de cada uno de estos espacios, así como a partir de la construcción de un sitio web⁽²⁾ desde donde se compartieron las circulares y se pusieron a disposición los formularios de inscripción y plantillas para la presentación de trabajos. Además, las jornadas contaron con un canal propio⁽³⁾ en la plataforma Youtube desde donde se transmitieron en vivo algunas de las instancias de las Jornadas que se encuentran disponibles para su visualización.

La organización de las Jornadas contó con el funcionamiento de simposios, paneles, conferencias y talleres con tesis que se articularon como distintos espacios de participación durante los dos días de duración. Los simposios se organizaron en torno a tres ejes de trabajo que subdividieron el análisis de los diversos objetos de estudio que constituyen la investigación en formación docente, principalmente la formación inicial, la formación continua, el trabajo, la carrera docente y las trayectorias profesionales. El eje N° 1 “Currículum y Prácticas de la Formación Docente Inicial” apostó por la construcción de miradas pedagógico didácticas en la formación inicial de docentes

a partir de la recuperación de las líneas de investigación que producen conocimiento en el campo del currículum y de las prácticas de formación docente inicial, del debate sobre los marcos teórico metodológicos que orientan las investigaciones en esta área, y del análisis sobre enfoques y prácticas inclusivas relacionadas a perspectivas de género, etnia, interculturalidad, clase social, racismo, entre otras.

El eje N°2 “Políticas de Formación Docente, Formación Continua, Desarrollo Profesional y Trabajo docente” se centró en el abordaje de las características, cambios y tensiones de las políticas de formación docente, del estudio de la implementación de programas de formación continua, sus modelos, prácticas y estrategias formativas y del análisis de las condiciones de trabajo y la carrera de los docentes desde perspectivas sociopolítico y pedagógicas. Por su parte, el eje N°3 “Historia, instituciones y sujetos de la formación docente” buscó recuperar desde un abordaje histórico, sociológico y pedagógico los estudios de historia de la formación docente, así como las características de las instituciones y de los sujetos de la formación.

Uno de los aspectos destacados de estas Jornadas consistió en la modalidad de trabajo adoptada para los simposios. Desde la organización se solicitó a lxs interesadxs en participar el envío de resúmenes ampliados de investigaciones en curso con reconocimiento institucional. Este formato permitió no sólo recuperar las líneas de investigación de las distintas instituciones participantes, sino que al momento de la exposición en cada simposio se privilegiaron las intervenciones breves, el intercambio y la circulación de la palabra. Desde la coordinación se le indicó a cada participante un tiempo inicial de cinco minutos aproximadamente para comentar su trabajo, para luego abrir a un espacio de preguntas y comentarios sobre los trabajos de los demás colegas. Las producciones de cada simposio fueron enviadas a lxs participantes con anterioridad para fomentar la lectura previa de cada trabajo y de esa manera favorecer el intercambio.

Mientras que los simposios funcionaron durante la mañana, luego del receso del almuerzo tuvieron lugar los paneles y conferencias. En estos espacios se buscó trascender las fronteras nacionales a fin de conocer las principales líneas de investigación en formación docente en América Latina y Europa. El primer día de las Jornadas contó con el panel “La investigación de la Formación Docente en Chile y Uruguay” y “La investigación de la Formación Docente en México y Colombia” desde un abordaje latinoamericano, mientras que durante el segundo día tuvo lugar la conferencia “Perspectiva de la investigación en Formación Docente desde Europa”. Con la presencia de especialistas de otros países se buscó ubicar la producción nacional en el debate de ideas y en la producción regional y propiciar redes de intercambio, proyectos conjuntos y la movilidad de docentes y estudiantes en el campo de la formación docente.

Otra de las instancias desarrolladas en las Jornadas fue el taller con tesis de posgrado que tuvo lugar durante la mañana del segundo día. En este espacio

se convocaba a investigadorxs en formación con el fin de generar un intercambio acerca de la consistencia entre las problemáticas, recortes de los objetos de estudio, los abordajes teórico metodológicos y escalas de análisis propuestas. Cada taller de tesis correspondió a uno de los ejes abordados en los simposios y se recibió a tesistas que se encontraban en distintos momentos de sus investigaciones. Esta diversidad de proyectos y recorridos enriqueció los debates y favoreció el intercambio. La modalidad de trabajo fue similar a la adoptada en los simposios con exposiciones breves iniciales, pero en este caso desde la coordinación se compartieron algunos interrogantes generales a fin de propiciar el diálogo en el grupo. Al igual que en los simposios, lxs participantes del taller de tesis contaron de manera anticipada con los trabajos de lxs demás colegas integrantes del taller.

Por último, sobre el fin de las Jornadas en el segundo día tuvo lugar la sesión plenaria de cierre de los simposios. Allí, un representante de la coordinación de cada simposio expuso sobre los trabajos recibidos y los intercambios realizados con la intención de avanzar en el mapeo y estado de la cuestión de la investigación en el campo de la formación docente en el país. En el caso del Eje 1, fue el que mayor cantidad de trabajos recibió por lo que subdividieron el trabajo internamente en tres grupos dentro de los cuales las problemáticas abordadas se centraron en las prácticas docentes y el currículum de la formación docente inicial. Algunas de las cuestiones que surgieron dan cuenta de la amplitud temática de este eje en donde fue posible identificar trabajos vinculados a las prácticas con tecnologías y a las problemáticas que genera la comunicación digital. También aparecieron allí inquietudes vinculadas a los saberes en la formación docente y a los saberes de lxs practicantes, junto con abordajes sobre las transformaciones curriculares en el nivel terciario superior. Sobre lo metodológico, se trabajó sobre los “desvíos” metodológicos que aparecen una vez iniciadas las investigaciones a partir de la distancia que se genera entre el planteo inicial y la toma de decisiones durante el trabajo de investigación. Por último, el rol de los coformadores y la visibilización de su figura se destaca como espacio de vacancia de la investigación.

En el eje 2, la menor presentación de trabajos da cuenta de que el campo de la formación continua es más pequeño que el de la formación inicial y que aún posee un interesante recorrido por delante. Algunas de las temáticas abordadas dentro de este simposio se relacionan con las políticas y la formación continua de docentes, las políticas institucionales, y la experiencia de formación continua desde la perspectiva de formadores. Allí apareció la necesidad de trabajar sobre distintas escalas de análisis, la nacional, la provincial y la institucional. Sobre las metodologías cobra relevancia el análisis de documentos y normativas y las mutuas relaciones, interpretaciones y reinterpretaciones a las que dan lugar las políticas por parte de los sujetos que las llevan adelante. También se utilizan las entrevistas a funcionarios y actores que participan en la implementación de estas políticas. Se

reiteraron los aspectos que tienen que ver con la institucionalización y la articulación entre las jurisdicciones, apropiaciones, traducciones, concertación, negociaciones, particularidades del federalismo en Argentina. Se planteó la necesidad de avanzar sobre la investigación en la diversidad de actores intervinientes en la formación continua sin focalizarse únicamente en el Estado y sobre estudios de la formación continua en las provincias, desde un rastreo histórico de la institucionalización y las políticas de formación permanente. Por último, se señalaron dificultades en el acceso a las estadísticas referidas a la oferta, demanda, cursos finalizados, docentes capacitados, entre otros indicadores a nivel nacional y jurisdiccionales.

Dentro del Eje 3, se trabajó sobre la dimensión histórica de la formación docente en particular, las trayectorias estudiantiles y la construcción de subjetividades. Se presentaron estudios vinculados a las autobiografías de los ingresantes y practicantes, así como también se abordaron discusiones sobre los niveles de apropiación de las normativas por parte de los distintos actores del sistema. Sobre lo metodológico, se enfatizó sobre el trabajo en archivo, el análisis de documentos, investigación acción participativa, y el uso de la narrativa. Se recuperaron aquí también la importancia de los distintos niveles y escalas de análisis, donde además de lo jurisdiccional aparece lo situado y lo subjetivo.

De esta manera, las Jornadas culminaron sus actividades construyendo un diagnóstico sobre las líneas de trabajo que conforman el campo de la investigación en formación docente, proyectando una agenda de trabajo para próximas jornadas y con la intención de construir una red de investigación en formación docente. Estas iniciativas le darán continuidad al espacio de encuentro, diálogo e intercambio que se materializó en la realización de las Jornadas durante los dos días de trabajo.

Notas

⁽¹⁾ Doctor en Humanidades y Artes mención Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario; Becario interno doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación y del Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. bmarchetti89@gmail.com

⁽²⁾ <https://jornadasifd.wixsite.com/2022>

⁽³⁾ <https://www.youtube.com/channel/UCGT-JlqCMan8FA1UKRFgEIA>

Revista
de **E**ducación



RESEÑAS
Libros



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Entre el placer, el goce y el porno: Una reseña del libro “El dedo en el porno. R/Goces entre teoría, feminismos y pornografía” de Laura milano (compiladora) ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Madreselva, 2021

Mariana Paula Martino¹

Laura Milano es Investigadora, docente, comunicadora. Doctoranda en Ciencias Sociales (FSOC-UBA). Becaria doctoral CONICET en el Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Licenciada y Profesora en Ciencias de la Comunicación (FSOC-UBA). Colaboradora en medios gráficos y digitales para temas vinculados a géneros, feminismos, sexualidades, cultura alternativa. Docente en la carrera de Artes en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y en escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires. Dicta seminarios y workshops sobre los cruces entre el arte, el activismo y las sexualidades. Produce eventos culturales dedicados al porno y al feminismo.

El libro “El dedo en el porno. R/Goces entre teoría, feminismos y pornografía” recientemente publicado, reúne las voces de la academia, los activismos, el arte, la educación y la industria pornográfica de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay. Este libro fue producido durante la pandemia por el covid-19 durante el año 2020. Durante el confinamiento y con mucha incertidumbre sale a la luz esta compilación que es una apuesta más que desafiante.

Es un libro que reúne relatos en primera persona. Se abre el debate acerca de la pornografía, y pone especial atención a sus roces con la teoría y los feminismos. Todos los autores que participaron contribuyeron a la divulgación de estos temas tocando el porno desde los activismos, la producción audiovisual, el trabajo sexual, la investigación



académica, la educación sexual y la gestión cultural en nuestros territorios sudamericanos, tan poco amigables en lo que hace a la expresión de los deseos disidentes y la autonomía de nuestros cuerpos. En su introducción nos habla acerca de su vínculo con la pornografía habilitando su producción, su consumo y su reflexión desde una mirada y una perspectiva transfeminista. Por otro lado, expresa su crítica respecto a sus formas más violentas y machistas donde propone crear otras imágenes del sexo fuera de la cis-heteronorma. Los textos aquí reunidos buscan acercarse al porno desde la producción situada apostando a las experiencias y reflexiones de quienes analizan este fenómeno de la pornografía en el contexto argentino y sudamericano para desterrar tabúes, descubrir sus complejidades y para potenciar la visibilidad de otras prácticas, de otras imágenes que convoquen deseos y nos conecten con la sexualidad. Esta compilación está dividida en tres secciones donde se pone el dedo en los temas más candentes de este debate.

La primera sección denominada *Ensayando una porno crítica* tiene el aporte de Romina Smiraglia, Licenciada en Ciencia Política y doctoranda en Ciencias Sociales con un capítulo llamado "Tensión sexual: pornografía y cine narrativo de ficción" que nos lleva a recorrer las diferentes películas que nos recuerdan el potencial narrativo y estético del acto sexual. Nos invita a pensar en los modos de vincular los cuerpos predominantes en la pornografía hegemónica, sin renunciar, a la vez, al tiempo narrativo del cine de ficción. Érica Sarmet, es guionista, directora e investigadora de cine y audiovisual. En "La tangibilidad de la pornografía frente al deseo lésbico imposible", llega a las profundidades de su memoria revisando su propia historia compartiendo algunas reflexiones sobre su inicio en la investigación acerca de la pornografía durante su formación de grado y de las posibilidades de hacer visible los deseos lésbicos en las nuevas narrativas del porno queer. Fermín Eloy Acosta, escritor, realizador audiovisual y docente hace



su aporte en “Una casa al final del mundo”, en el cual nos comparte sus notas para pensar el cine porno, las arquitecturas pornográficas y la especialización del placer donde todo el territorio, se vuelve terreno de disputa erótica. Aliwen, escritora, música, performer y tejedora, en su capítulo “Amor caliente en la época pos internet,” nos invita a indagar sobre como también en las performances producidas por artistas dentro de plataformas de sexo online donde se ofrecen servicios. Jéssica Sessarego, Licenciada en Letras, diplomada en Géneros, Políticas y Participación nos invita a indagar en las apropiaciones porno producidas por comunidades de fans dentro del *yaoi* japonés, de que se trata este género pornográfico originado en Japón y qué influencia tiene, en Latinoamérica, en los denominados fanfics y fanarts, que son tipos de producciones amateurs surgidas en los fandoms. Es la misma Laura Milano en “Lo que sé de sexo, lo aprendí del porno” pone en tensión los cruces entre pornografía y educación sexual, y donde nos comparte algunas reflexiones acerca del vínculo entre ambos. Hace un recorrido por algunos hitos históricos y experiencias presentes.

En la sección *Imágenes del r/goce*, comparten pensamientos y anécdotas desde las voces de aquellos que le ponen el cuerpo al porno desde el arte, el activismo o el cine para adultos independiente imágenes del r/goce. María Riot, trabajadora sexual, nos cuenta en “El porno que queremos” acerca de su experiencia con su sexualidad atravesada por diferentes marcas que en su adolescencia la llevaron a que comenzara a dedicarse a trabajo sexual. Hace hincapié en la visibilidad actual de quienes ejercen este trabajo deseando que violencia institucional, censura en redes sociales, persecuciones morales, estigma y discriminación, precariedad y marginalización dejen de suceder. “El asentamiento Fernesh”, es otro de los apartados de esta sección. Beto, marica feminista prosexo, doctora en Estudios de género. Noe, activista lesbiana feminista prosexo. Emma, feminista prosexo, activista de la disidencia sexual, formada en filosofía y



artes escénicas. César, activista prosexo y docente. Nos llevan a conocer este espacio formado por personas de diferentes disciplinas que tienen en común el sexo. Trazan el recorrido de su pensamiento con imágenes sexuales, anclarlo a una trayectoria vital colectiva, para dar cuenta de la tensión del porno y el posporno y por qué consideran este como práctica feminista. Sucia Martich es enfermera de felinos epilépticos por las manías, decente por las tardes, trolisuelta por las tardes y cansada por las noches y Folia Erlinez es Doctora en 100 ciencias sexactas aportan en “Por no y revolución feenmimisma” relatos con una forma de escritura diferente que llama la atención de los lectores. Ornella Bodratto, Antropóloga, cineasta y feminista en intento de acercar las marcas de una época, como huellas en los cuerpos reflexiona y cuestiona los estereotipos y los roles de género en el mundo del cine. Creadora de “Hasta las Tetas” un colectivo que gestiona proyecciones y charlas-debate, en torno a contenidos audiovisuales diversos, que tocan temáticas urgentes, para los feminismos y transfeminismos. Apunta a la posibilidad de colectivizar la mirada respecto de las sexualidades, las corporalidades y las prácticas de vinculación sexo-genérica en la pantalla. Sasa Testa, Doctorandx en Ciencias Sociales, escribe el capítulo “Porno desviante” donde se entrecruzan la producción y el consumo de la pornografía en el que a partir de airear imaginarios sexuales se crea EdyPorn donde se prioriza el tesón y el confort de quien construye la escena. A través de esta plataforma buscan rupturizar la pornografía buscando otra estructura de producción y circulación de contenidos pornográficos.

El porno en diálogo, es la tercera sección del libro donde se presentan entrevistas a presenta entrevistas a distintos referentes del campo de la academia, el activismo y el cine que dedicaron parte de su obra a problematizar el porno. Erika Lust, es una de las caras visibles del porno independiente en Europa y directora de cine para adultos y entusiasta promotora de la pornografía. Linda Williams, catedrática en estudios

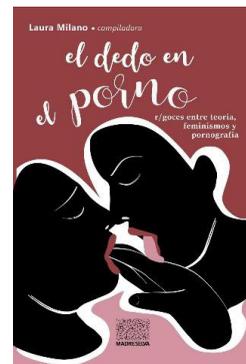


de cine en la Universidad de California, Berkeley. Es especialista en el área de cine y audiovisual y su trabajo se ha abocado al análisis del género pornográfico, el placer visual, la corporalidad en cine, las visualidades “excesivas” y la racialidad en el cine. El grupo post porno Post Op y parte del equipo de la película Las Hijas del Fuego (Carri, 2018). En estas entrevistas ponen en diálogo las potencialidades de la pornografía como producto cultural y cuál es la agencia feminista en los modos de producir, cómo enseñarla en la universidad.

Un libro que incomoda, indiscutiblemente un libro que contiene un debate de temas que no todos se animan a discutir.

Notas

¹Estudiante avanzada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Estudiante del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Maestra Especializada en Educación Inicial y Profesora Especializada en Jardín Maternal. Miembro del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) radicado en el CIMED y del Grupo de Extensión Pedagógica: Cuir en Educadores II: Maestría en plastilina e investigaciones-vidas en educación,



Reseña Elogio del Estudio.

Bárcena, F; López. M. y Larrosa, J. (2020) Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. 207 páginas.

Martin Dragone¹

Este libro surge como resultado de conversaciones, seminarios y trabajos durante un periodo de tiempo en la que la palabra estudio iba encontrando un lugar importante en cómo interrogar este nuevo tiempo, cuyo escenario presente está siendo asediado por las teorías de la *learnification* (Larrosa, 2020, p. 205), la “(...) learnificación del discurso y la práctica educativa” (Biesta, 2013: 5 –traducción nuestra-). El estudio, la vida estudiosa y el lugar de la escuela en su fomento, las diferentes formas de experiencia se erige entonces en una fuente de subversión, de vida alternativa a los requerimientos del capitalismo y sus teorías educativas. El libro, titulado “Elogio del Estudio” (2020), es un llamado a resistir, a volver a imaginar, a prestar atención e intentar crear un mundo por venir con nuevos vínculos.

En el prólogo, Carlos Skliar da cuenta del potencial disruptivo que tiene el concepto para los tiempos que corren, razón por la cual es tan sospechoso el estilo de vida estudioso: “la suspensión, el distanciamiento, el ponerse entre paréntesis, la soledad, el silencio, la lectura *inútil*” (Skliar, 2020, p. 17). Esos atributos, paradójicamente, lejos de ser un ornamento de distensión, sirven como base de un nuevo tipo de escuela, atenta a los silencios, las miradas que se posan en algo que llama la atención, la puesta en común con otros. Este último rasgo es el que el libro intenta recuperar para la escuela, alejándolo de la captura privatista del neoliberalismo.



ELOGIO DEL ESTUDIO

Fernando Bárcena, Maximiliano Valeria López
y Jorge Larrosa (organizadores)

Quilmes

El capítulo de Bárcena titulado “Meditación sobre la vida estudiosa”, se dedica a repasar las condiciones de producción, de extensión, de circulación de una forma de existencia particular atravesada por determinadas características y ritmos. El estudio son varias cosas a la vez: un estilo de vida, una práctica, una experiencia. Implica casi un renunciamiento, una transformación de sí mismo para escapar a determinantes y coerciones que dificultan el ser estudioso. Bárcena define al estudioso como una figura “a contratiempo”, que requiere de cualidades que la sociedad actual rechaza, como la paciencia, la atención, la insistencia (Bárcena, 2020, p. 31). El estudioso es una persona atenta a la materia de estudio, que busca la profundidad, los detalles, de ahí su meticulosidad. Un profesor estudioso permite los tiempos para la apropiación por parte de sus estudiantes de un material complejo, inasequible inmediatamente; requiere de algopreciado por las compañías tecnológicas actuales: la atención.

El diagnóstico del tiempo que vivimos no es promisorio para Bárcena: encuentra que las Universidades –a priori con las condiciones propicias para generar una relación con el estudio profunda- no construyen un ambiente que genere la curiosidad, la profundidad; tampoco permite la comunicación entre generaciones, fundamento de todo acto educativo. Su sentencia del presente se sintetiza en la siguiente afirmación: “Vivimos tiempos de conversaciones imposibles” (Bárcena, 2020, p.57). Por otra parte, las tecnologías y las transformaciones espacio-temporales que acarrea, así como en las subjetividades, desvinculan a las personas de las posibilidades del estudio. Efectos Individualizadores, privatizadores y desacralizadores. Se opera así una destemporalización (Bárcena, 2020, p. 61) que no permite la secuencialidad de actividades, ya que lo inmediato, lo efímero se erige en nueva forma hegemónica de temporalidad.

En segundo lugar, tenemos el trabajo de Jorge Larrosa “Aprender/estudiar una lengua”. El trabajo se propone discutir con una mirada extendida que pone en el centro de la escena al aprendizaje como nuevo mantra de la



ELOGIO DEL ESTUDIO

Fernando Bárcena, Maximiliano Valerio López
y Jorge Larrosa (organizadores)

edición revista

educación. Una perspectiva teñida por una racionalidad economicista, eficientista, que busca en un exterior al proceso educativo sus objetivos (por ejemplo, educación para el mercado). Se precisa, remarca Larrosa, separar las nociones de estudio de aprendizaje. El estudio busca remitir a otra concepción tanto del acto educativo como de los vínculos que se establecen, ya que estudio permite reactualizar las ideas “(...) arendtiana de la educación como transmisión, comunicación y renovación del mundo (...) [así como] ranceriana de la escuela como separación de tiempos, espacios y actividades sociales” (Larrosa, 2020, p. 73). Además del aspecto reseñado sobre la diferencia entre estudio y aprendizaje, Larrosa ve otra importante condición de divergencia. El estudio es un proceso que va al fondo de los temas de qué trata, se detiene en ellos porque ahí allí un amor puesto en ese vínculo. Es la escuela la que permite tanto las condiciones materiales como formales para producir un determinado tipo de relación estudiantil con un objeto. Si pensamos en el objeto propuesto por Larrosa –la lengua-, esta no se propone como algo a adquirir para usar después, como un bien o una competencia, “(...) sino que tiene la posibilidad de oponerla a sí mismos como objeto, como escritura, es decir, pueden estudiarla” (Larrosa, 2020, p.94).

El tercer capítulo es obra de Diego Tatián: “El estudio como cuidado del mundo”. La noción de cuidado fue, en estos tiempos de pandemia global, revitalizado y puesto en primera línea de las tareas y políticas de los gobiernos, donde son las mujeres en quienes recae la mayor parte de estas tareas (Bidaseca, 2020; ONU, 2020). A través del concepto de mundo se busca indagar en sus posibilidades de novedad, de transformación, a partir de constatar su imprevisibilidad e indeterminación. Buscando en las reflexiones de autores de la antigua Grecia, en las escrituras bíblicas –entre otras fuentes-, se pone de relieve una concepción donde el mundo es algo a ser explorado, leído, estudiado, dado su carácter no evidente. Para poner en marcha esa búsqueda, se precisa tomar en cuenta al sujeto como sujeto deseante,



ELOGIO DEL ESTUDIO

Fernando Bárcena, Maximiliano Valeria López
y Jorge Larrosa (organizadores)

Quinta edición

que se lanza al mundo, rastreando y deteniéndose en particulares objetos que llaman su atención. Esos objetos, lugares, artefactos, no son para el estudioso algo a ser poseído, sino estudiado, porque “(...) la curiosidad se aloja en el centro mismo de la vida estudiantil –y de la vida estudiantil” (Tatián, 2020, p. 112). Entonces, ¿Qué lugar ocupa la escuela en estas reflexiones? Es, para Tatián, el lugar de la interrupción, de la potencia, de lo no previsto. Pero no desde cualquier lugar, sino imbricado en una historia, una cultura, un entre generaciones. Es en ese *entre* (Nicastro y Greco, 2012) donde se pueden transformar condiciones presentes para hacer algo nuevo. De aquí la idea de cuidado, no de modo conservador, sino permitiendo que las historias sigan construyéndose, vinculando personas, lenguas y deseos.

El libro continúa con el trabajo titulado “Del ocio al estudio: sobre el cultivo y la transmisión de un arte”, de Maximiliano López. Se pretende realizar una nueva lectura acerca de la escuela como *skholé*, como tiempo de ocio, de pausa, a partir de reencontrarlo con la noción de estudio. Así, “(...) *skholé* no designa tanto el ocio en general, sino, sobre todo, una manera particular de habitar este ocio, una manera estudiantil” (López, 2020, p. 123). Esta manera estudiantil se liga de manera más concreta con una disposición del alma, del cuerpo frente al objeto que estudia y frente al mundo. No para apropiárselo y separarlo (una actitud contemplativa), sino para dedicarse a él. Por ende no es una actividad que se realiza, sino una disposición, donde cada persona “(...) le dedica su vida, gasta su vida en eso” (López, 2020, p. 129). López hace una analogía a partir de entender el estudio como una forma de arte, de oficio. Algunas características que le atribuye son: el amor, la atención, la dedicación. Todas las cuales no pueden ser decretadas, nacen y se sostienen a partir de un deseo, un gusto, una forma de goce. Creemos que da en el centro de la cuestión cuando afirma que entenderla de este modo tiene profundas implicancias políticas, lejos de todo interés económico –lo cual es opuesto a una forma estudiantil del mundo, de cuidado del mismo-. Es



ELOGIO DEL ESTUDIO

Fernando Bárcenas, Maximiliano Valerio López
y Jorge Larrosa (organizador)

delos libros

en la escuela, ese lugar que posibilita las condiciones para ejercer esta condición, donde confluyen diversas tradiciones históricas, lenguajes, experiencias que permiten la transmisión y construir un orden común. Y no solo eso, sino que “Tal vez, la escuela sea todavía una de las pocas instituciones capaces de semejante don, donde la vida no debe ganarse, ni merecerse, sino que se ofrece gratuitamente, en toda su generosidad y abundancia” (López, 2020, p. 141).

El quinto capítulo del libro estuvo a cargo de Caroline Cubas y Karen Rechia, titulado “Sobre formas de hacer: el estudio y el oficio del profesor”. Como el título lo indica, las autoras buscan defender una mirada sobre la docencia como oficio, donde para su constitución el estudio es un elemento clave, que debe ser fomentado y puesto al servicio de quienes ingresan a la docencia. Retomando aportes del libro “Defender la Escuela”, se busca interpretar al profesor como una persona que construye un espacio de reflexión, que permite un tiempo otro para que acontezcan novedosas situaciones donde el estudio y el amor por la materia sean la piedra basal de ese vínculo. Las autoras, desde su posición como formadoras de futuros docentes, reconocen en los gestos pedagógicos las fuentes a mirar y estudiar en su formación. Formar docentes implica restituir las condiciones de posibilidad de esa escena educativa, entendiendo a la escuela como el ámbito nodal para la experimentación y el ensayo. Desde la perspectiva que sustentan las autoras, las teorías pedagógicas y didácticas no agotan lo que se necesita para ser un buen profesor, quizás ni siquiera sean los aspectos más relevantes. Cubas y Rechia buscan iluminar esa otra faceta más práctica, artesanal, que muchas veces es dejada de lado en la formación inicial. Aluden a esos “(...) hábitos, maneras, actitudes que constituyen el oficio, pero que no están categorizados o encuadrados como conocimiento (...) Nos referimos aquí a aquellos elementos que dan materialidad al oficio” (Cubas y Rechia, 2020, p. 161). Ser formadora de docentes, entonces, implica una atención especial a constituir las condiciones para el



ELOGIO DEL ESTUDIO

Fernando Bárcena, Maximiliano Valeria López
y Jorge Larrosa (organizadores)

Quinta edición

tiempo estudioso, despertar un interés y curiosidad por la observación de lo mínimo, de ir a contracorriente de unas exigencias de aceleración constante. Porque ser profesor es “(...) buscar, incesantemente, a través del estudio, las grietas de este presente. La instauración de un tiempo otro” (Cubas y Rechia, 2020, p. 168).

El capítulo que cierra se titula “Algunas notas sobre la Universidad como *studium*”, de Jan Masschelein. Propone recuperar esa dimensión de estudio colectivo que caracterizaban las instituciones universitarias en sus orígenes, una forma de construcción compartida entre pares. Especial es su novedad como productora de un tiempo otro, alejada de la ritualización y repetición de otros órdenes, como el religioso o el productivo. El carácter disruptivo que permiten las Universidades es visible en las lecciones públicas, en la exposición (sea de un docente en seminarios, lecturas) que comparte con un público, que es a la vez oyente y participe. Un público que se genera en acto, no preexiste a la situación, de ahí que busque producir un “(...) movimiento de desidentificación (...) [que] perturba, cuestiona o interrumpe todo tipo de estabilizaciones” (Masschelein, 2020, p. 192).

Masschelein define a la Universidad como una forma pedagógica, como una forma de encuentro en el que se busca desarrollar la atención por algo, detenerse a su contemplación, en un espacio compartido. El objetivo está en la transformación del presente, no en recrear una forma siempre igual a sí, lo que sería contrario al objetivo de la educación: transmitir un legado, pero abierto a nuevas reinterpretaciones. La Universidad reinventada, que se recompone con sus fragmentos pasados, es una institución que “(...) cuida un futuro compartido y considera o hace justicia a un mundo también compartido (Masschelein, 2020, p. 200).

Este libro es un potente llamado de atención sobre las tendencias actuales en educación, de paradigmas que apuntan hacia una pedagogía del rendimiento, de la economización de la atención y los deseos, profesando una estandarización de las prácticas educativas y sus sujetos.



ELOGIO DEL ESTUDIO

Fernando Bárcena, Maximiliano Valerio López
y Jorge Larrosa (organizador)

delos libros

Elogio del estudio busca reactivar, fundamentando antiguas tradiciones –pero de asombrosa actualidad- que plantean otros vínculos posibles, otras sensibilidades necesarias, y un humanismo que devuelva las experiencias compartidas, generadoras de un mundo social y político que es urgente repensar.

Notas

¹Ayudante diplomado en la cátedra Política y Legislación de la Educación. Departamento Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP

Referencias

Bárcena, F; López, M. y Larrosa, J. (2020) *Elogio del estudio*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Bidaseca, K; Aragão, M; Brighenti, M. y Ruggero, S. (2020). *Diagnóstico de la situación de las mujeres rurales y urbanas, y disidencias en el contexto de COVID-19*. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, CONICET y Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad.

Biesta, G. (2013). Interrupting the Politics of Learning. *Power and Education*, 5(1), 4–15. <https://doi.org/10.2304/power.2013.5.1.4>

Nicastro, S. y Greco, B. (2012) *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.



ELOGIO DEL ESTUDIO

Fernando Bárcena, Maximiliano Valeria López
y Jorge Larrosa (organizadores)

Revista

de **E**ducación



EVENTOS



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACION

FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

EVENTOS, JORNADAS Y CONGRESOS

IV Jornadas de Intercambio Territorial. *Deseducaciones A 530 Años De La Conquista*

Las cuales se realizarán los días 29 y 30 de septiembre de 2022 (modalidad virtual) y el 1 de octubre de 2022 presencial en Mar del Plata.

V Jornadas de Investigadorxs, Grupos y Proyectos en Educación *"Tiempos (re)inaugurales en el campo educativo contemporáneo. A propósito de la apertura del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación"* a desarrollarse en Mar del Plata los días 27, 28 y 29 de octubre del corriente año en la sede de ADUM.

X Congreso Nacional de Extensión Universitaria en UNLPam

Los días 19, 20 y 21 de octubre de 2022 se realizará en la Universidad Nacional de La Pampa en Santa Rosa, el X Congreso Nacional de Extensión bajo el lema: La extensión en la pospandemia: los desafíos y aprendizajes de la universidad territorializada.

VII Jornadas Nacionales y V Jornadas Latinoamericanas de Investigadores en Formación en Ciencias de la Educación. A realizarse los días 24, 25 y 26 de Noviembre en CABA.

Suscripción y canje

INSTITUCIÓN / INSTITUTION:

DIRECCIÓN POSTAL / ADDRESS

DESEARÍAMOS RECIBIR LA REVISTA EN CANJE CON NUESTRA REVISTA /

WE WOULD LIKE TO RECIEVE IN EXCHANGE FOR OUR SERIAL

ISSN

PERIODICIDAD / FREQUENCY

FIRMA / SIGNATURE

Enviar este formulario a la siguiente dirección postal o transcribir en el cuerpo un e-mail y enviarlo a sidhuma@mdp.edu.ar

Correo Postal:

Bib. Doc. Alicia Hernández
Servicio de Información Documental
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata
Funes 3350 Nivel +4
7600 - Mar del Plata
Pcia. de Buenos Aires
Argentina

Correo Electrónico:

sidhuma@mdp.edu.ar

Esta Edición se terminó de imprimir
en la ciudad de Mar del Plata
en el mes de agosto de 2022..