

Una mirada de los vínculos socio-educativos del Instituto Superior de Formación Docente en el desarrollo urbano de las localidades periféricas

A look at the links of the Superior Institute of Teacher Training in the urban development of peripheral localities

Agustín Villarreal¹

Julia Pignotti²

José Hilario Carvajal Behrends³

Resumen

El artículo es producto de un trabajo de investigación realizado en el Instituto Superior de Formación Docente Paulo Freire -ISFDPF-, de la Ciudad de Capioví, provincia de Misiones en la República Argentina. En el trabajo se analizaron los vínculos sociales y culturales entre el Instituto y la comunidad, y analizó la influencia del contexto en la pedagogía de los agentes educativos del Instituto. La metodología es de tipo cualitativa con un enfoque exploratorio-descriptivo. Los instrumentos fueron las entrevistas en profundidad y el registro de geo-referenciación. El análisis se llevó a cabo por medio de una codificación de la información con carácter descriptivo analítico e inferencial deductivo y el QGIS. Los resultados presentaron prácticas educativas, grupos de trabajo y relaciones interinstitucionales que consolidan un proceso de institucionalización con pertinencia territorial. Es así que la institución educativa presentó una oferta educativa en la región céntrica de la Provincia generando relaciones interinstitucionales como interculturales por medio de estrategias pedagógicas vinculantes.

Palabras Clave: vínculos orgánicos; proceso de institucionalización; habitus; pedagogía socio-crítica; educación intercultural

Abstract

The article is the outcome of a research that took place at the Paulo Freire Institute in the City of Capioví in the Argentine Republic. The work analyzed the social and cultural links between the Institute and the community, and analyzed the influence of context on the pedagogy of the Institute's educational agents. Is based in a qualitative methodology with an exploratory-descriptive approach. The instruments were the in-depth interviews and the geo-referencing record. The analysis was carried out by means of a codification of the information with a descriptive analytical and deductive inferential character and the QGIS. The results presented educational practices, work groups and inter-institutional relations that consolidate an institutionalization process with territorial relevance. Therefore, the educational institution introduced an educational offer in the central region of the Province, generating interinstitutional and intercultural relationships through binding pedagogical strategies.

Keywords: organic links; institutionalization process; habitus; socio-critical pedagogy; intercultural education.

Recepción: 29/03/2021

Evaluación 1: 04/04/2021

Evaluación 2: 05/04/2021

Aceptación: 27/05/2021

Introducción

El sistema educativo argentino ha atravesado en los últimos 30 años profundas transformaciones en el marco de la política educativa. En el año 1989, a nivel mundial, con la caída del muro de Berlín como hito histórico, surge un cambio de paradigma cultural y social. A nivel nacional, el congreso pedagógico de 1984 en el que se empiezan a gestar los lineamientos para lo que sería la reforma educativa. Para ilustrar este proceso, es pertinente mencionar las reformas educativas expresadas por tres leyes de educación: Ley de Educación 1.420 (1884), Ley federal de educación 24195 (1993) y la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006). La LEN 26.206, tiene como objetivo la descentralización del sistema educativo nacional hizo emerger una gran variedad de ofertas de formación en cada provincia de la República Argentina.

Es así que por medio del Servicio Privado de Educación de Misiones (SPEPM), en conjunto con el Sindicato de Docentes de Educación Pública de Gestión Privada (SIDEPP) se impulsa la creación del Instituto Superior de Formación Docente Paulo Freire -ISFDPF- en la ciudad de Capioví el 27 de diciembre de 2013 con código N° 1117 en la Resolución N° 542/13 del SPEPM. El Instituto se comenzó a gestar en abril de 2012 para formar personas en una pedagogía socio-crítica que propone como Misión un espacio de construcción compartida, solidaria y democrática. (Proyecto Educativo ISFD Paulo Freire, 2013).

Hasta ahora, en su corta vida institucional, el ISFDPF desarrolla las carreras de Profesorado de Educación Secundaria en dos áreas disciplinares: Matemática y Lengua y Literatura, teniendo ya los primeros graduados en ambas menciones. El enfoque del Instituto para la formación de profesionales de la Educación, está estrechamente relacionada con el contexto (familia, relaciones de producción e instituciones).

El ISFDPF desde su origen ha reivindicado la función investigativa para comprender la problemática socio-educativa de su contexto con la intención de intervenir favorablemente. Es así como en el Espacio de Definición Institucional -EDI- en 4to año se incluyó una asignatura de Investigación-Acción y en el año 2019 se creó en la estructura organizacional el área de Investigación y Capacitación, con la función de diseñar y desarrollar esta línea de acción institucional. Desde allí surgió este proyecto de investigación para analizar los vínculos socio-culturales del ISFDPF con la comunidad de Capioví y la región que constituye su ámbito de acción.

El nacimiento de una propuesta territorial en educación superior

La provincia de Misiones, si bien presenta un territorio poco extenso, cuenta con 6 (seis) Profesorados en la disciplina de matemática y 5 (cinco) Profesorados en Lengua y Literatura (MEN, INFOD-Mapa, 2020). Es así que esta oferta educativa es muy importante en cada zona de la Provincia de Misiones. En este caso analizaremos la situación de la zona centro de la provincia, específicamente del ISFD Paulo Freire, que posee la oferta de Lengua y Matemática para la secundaria.

Desde el diseño inicial del Instituto Superior de Formación Docente Paulo Freire -ISFDPF- se le imprimió una profunda vocación territorial. Así queda plasmado en su Misión:

Poner a disposición de todos los integrantes de la comunidad educativa un espacio de construcción compartida, solidaria y democrática, destinado a la formación integral y específica de quienes quieran formar parte de esta institución, brindándoles las herramientas necesarias para que puedan formarse profesionalmente comprometidos con la educación de calidad dirigida a los jóvenes de la actualidad; atendiendo especialmente a la promoción, difusión y transmisión de la cultura y del patrimonio común de los valores de nuestra nacionalidad, teniendo presente el lugar estratégico que

ocupa la provincia en el noreste argentino y en el espacio de integración regional del Mercosur. (Proyecto Educativo ISFD Paulo Freire, 2013).

Y de forma consistente plantea en su Visión:

...preparar docentes responsables y comprometidos con el trabajo colectivo dispuestos al perfeccionamiento permanente, propendiendo con sensibilidad social a la mejora de la calidad de vida de los integrantes de la sociedad (Proyecto Educativo ISFD Paulo Freire, 2013).

Por ello, después de Siete años de labores ininterrumpidas, la dirección institucional se propuso tener una información veraz sobre las interrelaciones de su quehacer educativo con las dinámicas socio-culturales de su contexto, desde consideraciones cuanti/cualitativas.

Ese entorno institucional es relativamente complejo, constituido por un verdadero crisol multiétnico y pluricultural, donde coexisten comunidades de pobladores originarios de la etnia Mbya guaraní, múltiples grupos de migrantes europeos y los llamados “criollos” que constituyen la mayoría de la población. Un claro ejemplo de la influencia del contexto es el surgimiento del seminario “Lengua y cultura Mbya guaraní”, dictado por un docente Mbyá del Instituto que vive en Caacupé, una comunidad aledaña.

En los inicios del área de Investigación y Capacitación del Instituto se asumió esta investigación por medio de un trabajo de campo que se realizó a partir de la hipótesis que: “Los agentes educativos construyen sus representaciones sociales (RS) por fuera del contexto de las escuelas rurales. Estas RS condicionan la práctica educativa y la pedagogía de los agentes educativos, especialmente a la hora de realizar el trabajo pedagógico con los educandos” (Villarreal, 2019). Se observó en primera instancia que el contexto fundamental no era rural sino urbano. Además, esta investigación desarrollada no pretendió trabajar las representaciones sociales de los agentes educativos sino su práctica social y educativa y cómo esta práctica podría estar vinculada con lo comunitario. Así, tal hipótesis sólo fue sólo de carácter operacional para orientar el trabajo investigativo.

De allí, que para llegar al planteo general de los objetivos se plantearon las siguientes preguntas de investigación ¿Dónde está el origen de los vínculos del ISFDPF con la comunidad? ¿De qué manera se mantienen los vínculos con la comunidad y el instituto? ¿La pedagogía se encuentra involucrada a la hora de pensar el contexto? ¿Cómo son las prácticas pedagógicas en relación a la comunidad? ¿Cuáles son los procesos de institucionalización del ISFDPF?

Y se asumieron los siguientes objetivos de la investigación:

Objetivos generales:

- Analizar los vínculos sociales y culturales que se establecen entre el ISFDPF y la comunidad.
- Analizar la influencia del contexto en la pedagogía de los agentes educativos del ISFDPF.

Objetivos Específicos:

- Reconstruir el contexto del ISFDPF por medio de la cartografía social.
- Indagar en las prácticas educativas de los agentes educativos y sociales de la localidad de Capioví en relación al ISFDPF.
- Describir la pedagogía utilizada por los agentes educativos del ISFDPF y su vinculación con el contexto.
- Analizar las perspectivas respecto a los derechos y obligaciones de los agentes educativos en la institución.

Para los avances metodológicos de la investigación se tomó una operacionalización que constituyó el conjunto categorial de la investigación.

Puntos de proyección para la operacionalización de los objetivos:

1. Fuentes documentales: cuerpo documental.
Matrícula; Expediente de los docentes; Programas curriculares; planificaciones anuales de los docentes y Proyecto Educativo Institucional (PEI).
2. Escuelas asociadas
3. Instrumentos de vinculación principales: Veladas artísticas/culturales, Encuentro Cultural, otros actos centrales de la localidad.
4. Iniciativas de vinculación con el contexto por parte de los docentes
5. Relación con las comunidades Mbya guaraníes aledañas
6. Relación con otros grupos comunitarios//personalidades locales

Tabla 1. Matriz de operacionalización de objetivos

OBJETIVO ESPECÍFICO	VARIABLES	INDICADORES	FUENTE	INSTRUMENTOS
1. Reconstruir el contexto del Instituto Paulo Freire por medio de la cartografía social.	Ubicación espacial (mapeo) de: a)Estudiantes, personal directivo, docente y administrativo, énfasis en casos relevantes como indígenas o directivos. b)Actores sociales institucionales, comunitarios o personalidades con relacionamiento actual o de interés potencial. c)Espacios naturales o culturales con relacionamiento actual o de interés potencial.	Residencia en: a) Capioví b) Municipios aledaños c) Otros municipios d) Posadas	- Dirección. - Universo de agentes educativos del ISFDPF - Agentes educativos. - Muestra intencional	- Análisis cartográfico por estudiantes de Didáctica. - Tabulación de datos en archivo de todas las escuelas asociadas y de la institución. - Mapa general de ubicación contextual del ISFDPF.
2. Indagar en las prácticas educativas de los agentes educativos y sociales de la localidad de Capioví en relación al	a)Experiencias con las escuela asociadas b) Experiencia con la EPET 14 (se comparte el local) c) Otras experiencias de educación en cualquier nivel o modalidad. (Urbano, rural, indígena, formal, no formal) d) Otras experiencias educativas no formales.	-Precisión de propósitos y objetivos de las partes para el relacionamiento . - Sistematicidad (volumen, intensidad) del relacionamiento - Balance	- Dirección de Prácticas. y -Egresados estudiantes avanzados -Directivos de escuelas asociadas, muestra intencional. y -Directivos	-Entrevista a Rectora - Entrevista a docentes con experiencia en las prácticas profesionales - Entrevista a Directivos de escuelas asociadas (no realizado) - Cuestionario anónimo a docentes de escuelas asociadas

<p>Instituto Paulo Freire.</p>		<p>cualitativo de la experiencia.</p> <p>- Prospectiva</p>	<p>docentes de la EPET 14</p> <p>- Referentes otras instituciones seleccionadas, con muestra intencional.</p>	<p>- Entrevista a referentes de otras instituciones seleccionadas.</p> <p>- Entrevistas a egresados y a estudiantes avanzados</p>
<p>3. Describir la pedagogía utilizada por los agentes educativos del instituto y su vinculación con el contexto.</p>	<p>Lineamiento institucional: Legal, reglamentario o de política interna.</p> <p>b) Manejo conceptual y disposición de los docentes</p> <p>c) Experiencia docente en el asunto. Balance.</p>	<p>a) Consideración actores sociales: institucionales, comunitarios o personalidades del contexto con interacción directa, en los planes anuales de los docentes.</p> <p>b) Consideración de espacios naturales o culturales del contexto y/o interacción directa, en los planes anuales de los docentes.</p> <p>c) Experiencias de docentes en los casos a y b, previstos o no en su planificación anual.</p>	<p>- Dirección: Normativas, PEI.</p> <p>- Planes docentes anuales.</p> <p>- Muestra intencional de docentes, a partir de información en a y b.</p> <p>- Egresados y estudiantes avanzados</p> <p>- Referentes de instituciones involucradas, con muestra intencional.</p>	<p>- Entrevista a Rectora</p> <p>- Entrevista a docentes con experiencia de vinculación con el contexto</p> <p>- Entrevista referentes de instituciones involucradas.</p> <p>- Entrevistas a egresados y a estudiantes avanzados</p>
<p>4. Analizar las perspectivas respecto a los derechos y obligaciones de los agentes educativos en la institución.</p>	<p>a) Normativa institucional, documentos fundacionales.</p> <p>b) Normativa legal o reglamentaria, nacional o provincial, vinculante.</p> <p>c) Opinión de directivos, docentes y estudiantes avanzados.</p>	<p>- Conocimiento de la normativa por parte de los agentes educativos</p> <p>- Consideración expresa del mandato en el comportamiento docente.</p> <p>- Balance situación actual.</p>	<p>- Dirección</p> <p>- Documentación institucional y legal.</p> <p>- Docentes, egresados y estudiantes avanzados.</p>	<p>- Entrevista a Rectora.</p> <p>- Cuestionario anónimo adocentes.</p> <p>- Entrevistas a egresados y a estudiantes avanzados</p>

Fuente: Elaboración propia

A continuación se enumera, en forma de síntesis, el proceso metodológico de la investigación realizada.

La investigación es de tipo Exploratoria/Descriptiva, con enfoque cualitativo y diseño de Campo, no experimental, ya que como expresa Maxwell (2004b: 260; en Vasilachis de Gialdino, 2006) por medio de ella podemos: Comprender los significados que los actores dan a sus acciones, vidas y experiencias y a los sucesos y situaciones en los que participan. Comprender un contexto particular en el que los participantes actúan y la influencia que ese contexto ejerce sobre sus acciones. Identificar fenómenos e influencias no previstos y generar nuevas teorías fundamentadas en ello. Comprender los procesos por los cuales los sucesos y acciones tienen lugar. Desarrollar explicaciones causales válidas analizando cómo determinados sucesos influyen sobre otros, comprendiendo los procesos causales de forma local, contextual, situada.

Por ello que el diseño de investigación fue flexible. El concepto de flexibilidad alude a la posibilidad de advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos; a la viabilidad de adoptar técnicas novedosas de recolección de datos; y a la factibilidad de elaborar conceptualmente los datos en forma original durante el proceso de investigación (Vasilachis, 2006; pág 67).

La muestra de la investigación fue de tipo intencional, no aleatoria (Vieytes, 2004), debido a que fue seleccionada siguiendo su pertinencia con las unidades de análisis. Se caracterizó la muestra por la siguiente delimitación empírica:

- Población: Comunidad de Capioví /residentes/ ISFDPF N°1117.
- Muestra: Demarcación territorial de la localidad de Capioví. Agentes educativos del ISFDPF.

Unidades de análisis

A estos efectos se establecieron dos categorías fundamentales. Por un lado el Territorio, usando la cartografía delimitada en zonas aledañas al Instituto Paulo Freire. Y por otra parte el Personal institucional, asumido en su heterogeneidad mediante la Entrevista en Profundidad, de la cual se realizó un total de 12:

Personal administrativo 3, Profesores de la carrera del profesorado en Lengua y Literatura 4, Profesor de la carrera del profesorado en Matemática 1, Profesor a cargo del seminario “Lengua y cultura Mbya Guaraní” 1, Estudiante Graduado 1, Coordinadores institucionales 2.

Así, para el levantamiento de datos se asumió la Entrevista en Profundidad (Taylor y Bogdan, 1987) como una “situación cara-a-cara donde se encuentran distintas reflexividades pero, también, donde se produce una nueva reflexividad” (Guber, 2013), está caracterizada por preguntas guía/disparadoras y refiere a “la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1987: 194-195). Y la cartografía social (Habegger, S. y Mancila. I.; 2006) permitió contextualizar al ISFDPF, como objeto de estudio, en relación con las principales instituciones sociales de su contexto inmediato.

El proceso fue de: a) Registro, b) Mapeo y c) Cartografía Social.

Para el Mapeo se requiere un programa de procesamiento de datos territoriales, por ello se usó

el Sistema de Información Geográfica (QGIS) para obtener datos satelitales lo más actualizado (2017 – 2018). Luego se realizó el registro con un equipo de relevamiento para actualizar los datos de Mapeo para, a-posteriori, realizar las interpretaciones sobre la cartografía social.

Los institutos de formación docente bajo la perspectiva de la educación socio-crítica

Como referentes fundamentales en esta investigación en la institución se utilizaron las categorías del sociólogo y lingüista británico Basil Bernstein (1985) quién realizó una serie de investigaciones empíricas para comprender la relación entre las funciones en el sistema educativo y la estructura de las clases sociales. Es así, que se establece una relación entre lengua y las clases sociales. Las relaciones sociales filtran el lenguaje y lo adaptan a procesos de comunicación desiguales (Bernstein, 1985) por medio de lo micro (el aula) y lo macro (la sociedad).

Continuando bajo la misma línea es que se sostiene los códigos como principios que regulan los sistemas de significación, de comunicación y cuyos valores son funciones de estructuras sociales diferentes (Bernstein y Díaz, 1985). Se distingue el código “restringido” del código “elaborado”. El código restringido depende netamente del contexto y es particularista, está enmarcado en el ámbito de la producción (material) y es empleado por la clase trabajadora. El código elaborado no depende del contexto, es universalista, está enmarcado en el ámbito de la reproducción ideológica, reproducción del control simbólico y es empleado por la clase dirigente que transita el sistema educativo.

Siguiendo a Bernstein (1985), en las instituciones educativas, los poseedores del código elaborado superan a los estudiantes provenientes de la clase trabajadora, que fracasan en sus estudios en un proceso de selección no natural, sino arbitrario y naturalizado. El contenido de la forma pedagógica, actúa de forma selectiva sobre los estudiantes, profundizando en la dimensión cultural las relaciones de desigualdad entre las clases sociales.

En la misma línea Bernstein y Díaz (1985), presentan la categoría de *Discurso Pedagógico*. En primera instancia lo definen como “una categoría constituyente y ubicadora, contextualizante y recontextualizante de sujetos y de relaciones sociales potenciales”. Es decir, la producción de un orden y la constitución de una conciencia específica es la tarea de ciertos tipos de discursos. El sujeto no es autónomo al producir sus mensajes, aunque aparezca como tal.

Es por ello que los/as profesores/as del profesorado realizan sus prácticas educativas están determinando un discurso en el cual ha sido ubicado por el principio clasificatorio y en el cual adquiere su voz. Desde esta perspectiva, se puede decir que las relaciones de poder intrínsecas a un discurso están presentes en las relaciones sociales en las cuales cada discurso se da o es realizado (Bernstein y Díaz, 1985, p.9). “La voz, es el lugar de donde se construyen los mensajes con una gramática que ordena, posiciona y contiene también el potencial de su propia transformación” (Bernstein, 2003, p. 194). Este discurso no es neutro, ni ingenuo, sino que está cargado de preferencias o dictámenes políticos, ideológicos, filosóficos y estéticos (Villarreal, 2014, p.21).

Entonces se define la idea de dispositivo pedagógico, como una condición para la producción, reproducción y transformación de la cultura. Este posee reglas internas que regulan la comunicación pedagógica que opera en el potencial significativo. Las reglas del dispositivo operan con las formas de conciencias por medio de un dispositivo lingüístico a lo que se da en llamar discurso pedagógico (Bernstein, 2003, p. 192). Este dispositivo resulta del juego e interrelación del discurso pedagógico, la institución, las prácticas de los profesores y los

conocimientos aprendidos por los alumnos. Su mecanismo opera de forma silenciosa pero a la vez muy significativa puesto que se hace evidente en las formas de actuación (Villarreal, 2014, p.22).

El dispositivo pedagógico proporciona la gramática del discurso pedagógico por medio de las reglas de distribución, reglas de recontextualización y reglas de evaluación. Las reglas distributivas están en relación con el poder que permite acordar y seleccionar lo importante a ser enseñado como un medio fundamental para formas de conciencias y prácticas, tanto institucionales, como áulicas. En cambio las reglas de recontextualización ya tienen un tratado particular donde la constitución del discurso pedagógico específico toma posesión por parte de la institución y del docente desde determinaciones más específicas o situadas. Por último las reglas de evaluación se producen en el ejercicio pleno de la actividad como controladores de la práctica pedagógica; las reglas de evaluación se encargan de sentenciar qué es lo que se debe promocionar y si el mensaje ha sido adquirido con éxito por parte del educando (Bernstein, 2003).

Por otra parte, y haciendo honor a la institución analizada se retoman para esta investigación aportes de la Pedagogía de la Liberación (Freire, 1979), que concibe al proceso de enseñanza-aprendizaje como un intercambio de saberes recíproco, que se da en forma de diálogo y propicia el cambio y la transformación social/comunitaria. Se asume al educando como un ser pensante y crítico que reflexiona sobre la realidad que le rodea. Este contexto está inevitablemente sometido a condicionamientos histórico-sociológicos: “La educación problematizadora está fundada en la creatividad y estimula una acción y una reflexión verdadera sobre la realidad” (Freire, 1979, p.42). Freire (1979) caracteriza a la *educación bancaria* como un mecanismo donde el educador es quien posee el conocimiento y lo deposita unidireccionalmente en el alumno, como si este fuera una olla vacía y pasiva. Fomentando así la memorización y la repetición acrítica, para mantener las relaciones de Poder, de dominación de opresores a oprimidos.

Siguiendo a Rodrigues Brandão (2006) quién aporta una visión holística del método de alfabetización de Freire destaca pasos fundamentales a seguir:

1. Estudiar el contexto, registrar el vocabulario utilizado en el medio cultural de los educandos. «Seu mundo, seu saber, material da fala dele».
2. Seleccionar palabras “generadoras”, surgidas del vocabulario descubierto. Estas están caracterizadas por poseer un mayor contenido emocional.
3. Proceso real de alfabetización. Abarca tres sub fases:
 - a) Las sesiones de motivación: tienen el propósito de estimular debates entre los educandos acerca de las situaciones y problemáticas que atraviesan.
 - b) El desarrollo de materiales de aprendizaje: por ejemplo, láminas y diapositivas, que descompongan las palabras “generadoras” en sílabas o ilustradas.
 - c) La decodificación: consiste en que los educandos promuevan nuevas combinaciones a partir de las palabras “generadoras” y estudien la relación entre estas y la realidad que significan.

De esa manera, plantea un método de alfabetización directa en donde se comparte la existencia del trabajador y esa existencia es el mismo material de enseñanza que se utiliza:

Contradiendo los métodos de alfabetización puramente mecánicos, proyectábamos llevar a término una alfabetización directa, ligada realmente a la democratización de la cultura y que sirviese

de introducción; o, mejor dicho, una experiencia susceptible de tornar compatibles su existencia de trabajador y el material que le era ofrecido para el aprendizaje.⁴ (Freire, 1979, p.22)

Se entiende que el proyecto se enmarca en un proceso más amplio a partir de la alfabetización. Por ello que se asume la alfabetización académica de Paula Carlino (2003) para tener en cuenta de que comprender es parte de la alfabetización fundamental y estructural en la cognición del sujeto. Una experiencia de la toma de conciencia sobre el propio aprendizaje es el Movimiento de Cultura Popular de Recife (MCP) creado el 13 de mayo de 1960 por estudiantes universitarios, artistas e intelectuales a partir de una pluralidad de perspectivas, con énfasis en la cultura popular. Se puede agregar que forma una conciencia política y social en los trabajadores a partir de su propia experiencia. En 1962, maestros e intelectuales organizaron una cartilla titulada “*Libro de lectura para adultos*” o “*Cartilla del MCP*” para la alfabetización de adultos. También crearon una red de escuelas radiofónicas, que eran transmitidas por las radios *Club de Pernambuco* y *continental*. El MCP fue extinto con el golpe militar, en marzo de 1964.

Otra categoría que ayudará al análisis y que permite comprender la tradición de educación popular freireana, es el Movimiento Cognitivo Cultural (MCE), en la que Paulo Freire se basará en el psicólogo Reuven Feuerstein. Con la premisa que todos/as tenemos un potencial aprendizaje a ser desarrollado por cualquier sujeto. Independiente de su idea, origen étnico o cultural. La teoría se fundamenta en la zona de desarrollo próximo (ZDP) (Vygotski, en Rieber y Carton, 1987). Es así que Vygotski (Íbidem, 1987) planteó que la zona de desarrollo próximo es un rasgo definitorio de la relación entre educación y desarrollo y sostuvo que la única educación que es útil al alumno es aquella que mueve hacia delante su desarrollo y lo dirige. La distancia entre el nivel de desarrollo actual, según determinado por la solución independiente de problemas, y el nivel de

Por otra parte, del trabajo de Pierre Bourdieu (2007) contribuye a la comprensión de prácticas educativas por medio de los conceptos de Habitus y Capital. El habitus es entendido como un conjunto de disposiciones interiorizadas que informa las percepciones, los sentimientos y las acciones de la persona. Se construye a partir de la interacción del individuo, la cultura de grupo, y las instituciones sociales de la familia y la escuela (Bourdieu, 1998). El habitus se reproduce y evoluciona con el tiempo mediante la interacción del subconsciente del individuo con las estructuras sociales con las que entra en contacto. El Capital como la acumulación de cultura propia de una clase, que es heredada o adquirida mediante la socialización (Bourdieu, 1998). A su vez realiza una taxonomía del Capital que a su vez se divide en cuatro partes capital económico, social simbólico y cultural. Siguiendo a Gutiérrez (1994) se puede decir que el capital cultural es una forma de conocimiento, educación, habilidades, y ventajas que tiene una persona y que le dan un estatus más alto dentro de la sociedad.

En principio, son los padres quienes proveen al niño de cierto capital cultural, transmitiéndole actitudes y conocimiento necesarios para desarrollarse en el sistema educativo actual. Es lo que diferencia a una sociedad de otras, en ella se encuentran las características que comparten los miembros de dicha sociedad, tradiciones, formas de gobierno, distintas religiones, etc. Y el cual se adquiere en el seno familiar y se refuerza en las escuelas y situaciones de vida diaria. Bourdieu (2013) divide el capital cultural en tres vertientes: el capital cultural incorporado, el objetivado y el institucionalizado (pp. 213-220). Elementos utilizados en este proyecto para detectar el tipo de capital cultural acumulado por los profesores durante el transcurso de la investigación.

Por último, es fundamental hablar de los procesos de *institucionalización* (Brígido, 2006) para

el análisis del profesorado y sus ofertas educativas. La autora propone que toda institucionalización requiere de condiciones para construir una temporalidad en el sistema educativo. Una función previa a la institucionalización es la habituación; lo que se denomina la *norma institucionalizadora*, la cual se compone de “un conjunto de comportamientos de un grupo y para que pueda institucionalizarse requiere de tres aspectos: historicidad, control y objetividad.” (p. 45). El primer aspecto lleva a la reflexión acerca de la temporalidad y repetición de una acción en la institución, la segunda la supervisión y por último cuando está práctica institucional se exterioriza y se naturaliza en los sujetos ya institucionalizados. Es así que se describen tres condiciones para lograr la institucionalización; aceptación, hacer una rutina por medio del comportamiento, y la calificación de la acción: sancionar y aprobar por parte de otros miembros en circunstancias propicias. (p. 64)

Análisis de resultados.

Al concentrar una gran cantidad de datos empíricos, se decidió proceder a un orden de análisis cartográfico, análisis de entrevistas, codificación y categorización, valoración de los resultados y hallazgos. Es así que se presentarán los principales análisis de tipo descriptivos para comprender la construcción de la valoración y hallazgos.

El proceso de análisis comienza con una reducción de la información obtenida durante el proceso de investigación que se recoge en el campo a partir de su codificación, donde se presenta y descomponen los datos y se agrupan en diferentes categorías, propiedades, temas o grupos que le brinden a los datos cierta unidad significativa (Coffey y Atkinson 2003; Creswell, 1994).

Por su parte, Strauss y Corbin (2002) -exponentes de la teoría fundamentada- observan que el proceso de codificación no puede pensarse sólo como una reducción de los datos sino que también debe ser visto como un obstáculo de los mismos, en el sentido de procurar expandirlos a fin de cuestionarlos, de pensar en forma creativa con ellos, de ensayar conceptos, identificar sus propiedades y dimensiones. Esto es lo que ellos llaman la “codificación abierta”, donde emergen las categorías y subcategorías.

Después de codificar los datos, se comenzó a pensar en diferentes interpretaciones. Es por ello, que se requirió de un trabajo interpretativo para pasar a la recontextualización de los datos/codificaciones (Tesch, 1990, en Coffey y Atkinson, 2003 y Creswell, 1994b). En efecto, de la categoría o dato agrupado o segmentado a partir de su codificación en distintas categorías y subcategorías, se reflexionó acerca de un dato significativo para proceder a la interpretación.

Todo se constituyó en un trabajo reflexivo para conectar los datos, y así tener la posibilidad de pensar distintas relaciones entre los conceptos, de forma tal de obtener una imagen global de los datos que sintetizados de esta forma permitieron obtener información significativa para la investigación.

Parte del análisis cartográfico se realizó por medio de una muestra/ instrumento con el cual se capacitó a los estudiantes del segundo año del profesorado de matemática, y lengua y literatura de la institución Paulo Freire para identificar el espacio de trabajo o RADIO por medio de la cartografía de QGIS 6.0.

Figura 1. Radio



Fuente: Elaboración propia.

Luego por Croquis, se muestra como ejemplo:

Figura 2. Croquis N°5 – Segmentos A y B



Fuente: Elaboración propia.

Y finalmente las cuadras, se muestra como ejemplo:

Figura 3. Segmento A – C5: 1 al 12



Fuente: Elaboración propia.

Todo el material –del que disponían los estudiantes- con los croquis y segmentos fue acompañado por un cuadro de anotaciones donde se colocaron aspectos cualitativos. Destacando eventos importantes; casa de tres pisos, imponente institución, desequilibrio ambiental, vertedero abierto, casa abandonada, mega-mercado, casas multifuncionales y otros, marcados con coordenadas según N° Croquis, N° de segmento, y n° de casas.

Desde la codificación en relación al contexto en donde se ubica la institución se observa que sumado a las Entrevista n°5 (a partir de ahora identificado con E5), E6 y E8, se presenta una visión acerca de la ubicación territorial del instituto. La institución está ubicada en un punto estratégico; de 186 Km hacia norte de la Ciudad de Iguazú, y 125 Km de la Ciudad de Posadas,

que son centros urbanos con ofertas educativas similares.

Figura 4. Mapa de ubicación territorial estratégica de ISFDPF



Fuente: Elaboración propia.

Se establece luego una categorización de relación al contexto, que consiste en observar la posición geoestratégica de la IFD permite generar una red de servicios educativos debido a la infraestructura de la localidad de Capióví; calidad en caminos, transporte, y servicios fundamentales como la energía, agua, gas, entre otros. La presencia de una oferta educativa de nivel superior viene a cubrir un desequilibrio territorial (Utrilla, Ruiz Budría y Climent Lopez, 2005), debido que la distribución poblacional es pertinente a la demanda de estudiantes que egresa del nivel medio del sistema educativo de las micros regiones 2 y 3 de la Provincia de Misiones. Esta demanda está compuesta fundamentalmente por estudiantes de las localidades de Jardín América, Santo Pipó, Puerto Rico, Gobernador Roca, Guarupapé, Campo Grande, y Campo Viera.

Continuando con el procesamiento de las 12 entrevistas en profundidad realizadas, a partir de ahora identificadas con la letra “E”, cuya expresión como dato empírico así como las interpretaciones según las categorías de análisis asumidas, permitieron establecer 10 codificaciones de las cuales se muestran a continuación a manera de ejemplo, las más relevantes:

Codificación N°1: La E1 se identifica el calendario escolar determinado por parte del Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología. En la **Codificación N°2:** La E1, E2, E3, E4, E6, y E8 sostienen como un deber o norma el conocimiento del vínculo con las escuelas asociadas, del sistema educativo; carrera docente - funciones, y su vinculación con la comunidad Mbya Guaraní. Luego, en la **Codificación N°3:** En la E8 y E9 coinciden que se asignó el diseño curricular (DC) de los Profesorados de Lengua y Literatura – Matemática de la Provincia de Misiones frente a una propuesta gestada anteriormente de forma institucional. Es así que en la **codificación N°5:** En las E3, E4, E5, E6, se menciona como desafío y oportunidad el nombre que lleva el Instituto “Paulo Freire” y la tendencia que conlleva a promover una pedagogía socio-crítica.

Continuando con la **codificación N°6:** Las E3, E4, E7, E8, E9 y E10 aluden a la relación entre el ISFDPF y las comunidades indígenas aledañas, y la existencia de un interés por parte del Instituto, para vincularse. Esta vinculación está mediada por la creación del Seminario “Lengua y cultura Mbya Guaraní”, entre otras iniciativas que apuestan a una *Interculturalidad* (Arce, 2006). Luego, en la **codificación N°8:** Las E1, E4, E5, E6, E7, E8 y E12 coinciden que se realizar una vez por año el encuentro cultural que es una relación que tiene el instituto con la biblioteca

municipal, y la intendencia de Capioví. Por último en la **codificación N°10**: En la E8, y E9, las dinámicas reportadas dan cuenta de un esfuerzo sistemático que presupone posibles equipos de trabajos, a los efectos de esta investigación se denominaron como: Pedagógico, de revista de difusión institucional, del Diseño Curricular inicial, de Educación Intercultural, de Prácticas Profesionales y del área de Investigación y Capacitación. Sin que ello implique correlaciones con la estructura formal del Instituto.

También se utilizó parte del análisis inferencial deductivo como proceso de interpretación de las categorías basado en la lógica deductiva de los resultados en el análisis descriptivo de codificación (Bril-Mascarenhas, Mailet y Mayaux, Dic. 2017). A continuación se presentan las interpretaciones descriptivas, más relevantes, por medio de categorías que establecen una relación con el marco referencial presentado:

Categoría N°1 y 2: El calendario escolar normado por el Ministerio de Educación se presenta como código elaborado no dependiente del contexto, es universalista, está enmarcado en el ámbito de la reproducción (ideológica, reproducción del control simbólico) y es empleado por la clase dirigente. (Bernstein y Díaz, 1985). Luego, en la **categoría N°3**: Se relaciona al Diseño Curricular con un *código elaborado* (Bernstein y Díaz, 1985). Por otra parte se observa que se ve afectado el carácter extensionista (Reforma de Córdoba, 1918), para poder intervenir en aspectos académicos de mayor complejidad. Es así que en la **categoría N°4** Podríamos indentificar un hábitus (Bourdieu, 2007) en las prácticas sociales propuestas. “es algo que cada docente debe hacer una vez al año” (E8). Está práctica educativa institucional se ha estructurado de forma interna en cada agente y tiene una disposición a estructurarse llevando a una sistematización institucional.

Categoría N°5: Se procura una educación problematizadora (Freire, 1979), por medio de una pedagogía socio-crítica, que fomente la crítica y la reflexión de la realidad que les rodea. “*La educación problematizadora está fundamentada sobre la creatividad y estimula una acción y una reflexión verdaderas sobre la realidad*” (Freire, 1979, p.42) Es así que la norma tiene que estar enmarcada en voz propia del instituto: “*La voz, es el lugar de donde se construyen los mensajes con una gramática que ordena, posiciona y contiene también el potencial de su propia transformación*” (Bernstein, 2003, p. 194). Este discurso no es neutro, ni ingenuo, sino que está cargado de preferencias o dictámenes políticos, ideológicos, filosóficos y estéticos (Villarreal, 2014, p.21). Es por ello, que en la **categoría N°6 y 7**: Existe un contacto de índole intercultural que surge en el contexto en el que se encuentra el Instituto. “*En la actualidad la interculturalidad se define como el proceso de construcción dialógico de relaciones de intercambio cultural en términos de relativa igualdad entre dos o más culturas diferenciadas, teniendo en cuenta el reconocimiento y el respeto hacia la otra cultura donde se supone, una cultura no tiene, o por lo menos no debería tener, predominio sobre la otra. Un proceso de construcción de relaciones a través del diálogo solamente es posible cuando una parte reconoce a la otra como equivalente, sin caer en relativizaciones, en el sentido de reconocimiento y respeto por las diferencias*” (Arce, 2006: 127) Es así que en la **categoría N°8**: Se puede interpretar que la actividad del encuentro cultural que lleva adelante el Instituto Paulo Freire todos los años, puede enmarcarse en el concepto de Movimiento de Cultura Popular (Freire, 1960). El movimiento está basado en *una educación popular*; condiciones teóricas metodológicas que se proponen en la categoría de pedagogía del oprimido (Freire, 1994). Por último, en la **categoría N°9 y 10**: Se puede hablar de un proceso de juegos de sentidos y significados de los que debe ser importante para la formación de profesores. Es aquí que se comparte los análisis de *los procesos de institucionalización* (Brígido, 2006). Hay un paso previo a la institucionalización es la habituación; la norma institucionalizadora. Por ello para que un conjunto de

comportamiento de un grupo pueda institucionalizarse requiere de tres aspectos; historicidad, control y objetividad. (Idem, pág: 45). Por otra parte, se puede reconocer en el conjunto de prácticas que llevan como orden “realizar una tarea en relación con la comunidad” una pedagogía de la praxis (Gadotti, 1995). Teniendo en cuenta que la concepción del humano como sujeto de la historia, que se transforma en la medida en que transforma al mundo.

Conclusiones

Es así que se valoran los resultados del procesamiento de los datos -Codificación y Categorización- y se agrupan y sintetizan las seis áreas de acción estratégica más relevantes identificadas en dicho proceso: “Interculturalidad”, “Diseño Curricular”, “Paulo Freire: Pensamiento y acción”, “Experiencias y trabajo docente”, “Vínculos orgánicos con el contexto” y “Procesos de institucionalización”.

La “Interculturalidad” puede observarse como producto de las codificaciones y categorías n° 2, 6 y 7. Aquí se reflexiona acerca de la importancia del diálogo entre iguales (Arce, 2006) que se sostiene de forma institucional. Se han generado vínculos directos e indirectos con la comunidad Mbya Guaraní (Tekoa Tacuapy, el Pocito, Marangatú, Caácupe). En ese marco, se identificó un proceso de alfabetización en marcha que se podría describir con los aportes teóricos-metodológicos de Paulo Freire.

Luego, se identifica el “Diseño Curricular” por parte de los profesores como se observa en la codificación y categoría n°3, en donde un código elaborado (Bernstein y Díaz, 1985) opera sobre el sistema de significación de los programas y planificaciones del Instituto.

También la referencia a “Paulo Freire en su Pensamiento y acción”, producto de la codificación y categorización n°5, donde la idea de la implementación metodológica de una educación popular, desde la propuesta de Pedagogía del oprimido (Freire, 1994), se ubica a una escala de Derechos y obligaciones (propuesta en el cuarto objetivo de la investigación).

“Las Experiencias y trabajo docente”, construidas en la codificación y categorización N°1 y 4. Se puede identificar un Hábitus (Bourdieu, 2007), prácticas internalizadas y estructuradas, con disposiciones a continuar conservando la estructura. El conjunto de prácticas que sostienen un orden, están bajo el discurso pedagógico (Bernstein, 1994) de “Realizar una actividad por año en relación a la comunidad”. Si bien la categoría expresa también un código elaborado (Bernstein y Díaz, 1985) la idea de vincular toda práctica educativa a la localidad de Capioví lleva a la elaboración de un código restringido, en efecto unido a la comunidad. El supuesto si es sistematizado puede ser utilizado como propuesta para una pedagogía de la praxis (Gadotti, 1995).

“Los vínculos orgánicos con el contexto” están evidenciados en la codificación y categoría N° 6 y 8, así como también en la cartografía social realizada. En primer lugar, el instituto tiene una sustentabilidad al generar un equilibrio territorial, esto sucede al presentarse el instituto como única oferta educativa en las disciplinas de Lengua y Matemática de nivel superior en las micro regiones 2 y 3 que constituyen el centro geo-político de la provincia. Por otra parte, el encuentro cultural es un vínculo estrecho con la comunidad, una práctica cultural que puede potenciarse en un MCP (movimiento de cultura popular). Por último, se ha construido un diálogo inicial con la comunidad Mbya Guaraní, que precisa de preservación y fomento para enriquecer la práctica educativa de los estudiantes que se están formando como formadores. Es así que el interés puesto a la orden de elementos integrales como la interculturalidad y la educación popular son resortes para la propuesta de un abordaje pedagógico sistémico y

epistémico por parte del instituto.

Por último, en los “Procesos de institucionalización” resultantes de la codificación y categorización N° 2 y 9, se resalta la oportunidad de generar una propuesta concreta por medio de la pedagogía de la praxis (Gadotti, 1995). Por otra parte, la institucionalización del ISFDPF según Brigido (2006) se sostiene con historicidad, control y objetividad, donde la norma institucionalizadora se juega en la vida cotidiana, porque la norma que lleva a este proceso precisa de la función del sujeto que “internaliza” “propone” y requiere “asumir” por medio de la convivencia de los sujetos-profesores que comparten un espacio y estructuran sus instintos.

Asimismo, a manera de conclusiones, se destacan los dos hallazgos principales de la investigación. El primero está relacionado con la interculturalidad (Arce, 2006) que caracteriza a las relaciones existentes entre el Instituto, y la comunidad. Esta comunidad está compuesta por vecinos de la ciudad de Capioví, pioneros de dicha ciudad, y comunidades indígenas aledañas.

Cuando hablamos de interculturalidad nos referimos al:

“(…) proceso de construcción dialógico de relaciones de intercambio cultural en términos de relativa igualdad entre dos o más culturas diferenciadas, teniendo en cuenta el reconocimiento y el respeto hacia la otra cultura donde se supone, una cultura no tiene, o por lo menos no debería tener, predominio sobre la otra. Un proceso de construcción de relaciones a través del diálogo solamente es posible cuando una parte reconoce a la otra como equivalente, sin caer en relativizaciones, en el sentido de reconocimiento y respeto por las diferencias.” (Arce; 2006: 127)

El crisol cultural que caracteriza al contexto con el que se vincula el ISFDPF, está conformado por descendientes tanto europeos como criollos. La heterogeneidad distingue estas relaciones que son incentivadas deliberadamente desde la dirección institucional, con propuestas como el seminario de “Lengua y Cultura Mbya Guaraní” que dicta un docente Mbya guaraní, quien reside en una comunidad indígena cercana. También destaca la participación activa del instituto en la organización y ejecución del Encuentro Cultural que se lleva a cabo anualmente en el Municipio, entre otros.

El segundo hallazgo relevante está relacionado al hecho de que al tratarse de una organización muy joven, en su actual proceso de institucionalización (Brigido, 2006) se identificaron dos macro procesos fundamentales para consolidar su direccionalidad estratégica y desarrollo de corto, medio y largo plazo. Se trata de la conformación de equipos de trabajo, entre los que destacan: coordinación pedagógica, prácticas profesionales, la revista institucional, el equipo de Investigación y Capacitación, y el grupo encargado de la velada Artística y Encuentro Cultural. Se insiste en que estas instancias de trabajo se mencionan como hallazgo en el desarrollo de esta investigación y no corresponden necesariamente con la estructura formal del Instituto. Formalización de procesos fundamentales de los procesos pedagógicos, interculturales e interinstitucionales.

Ello constituye un esfuerzo de construcción colectiva y su consideración deliberada en los Proyectos Educativos Institucionales contribuirá progresivamente a establecer el Dispositivo Pedagógico (Bernstein; 1994) de las instituciones de formación docente y fortalecer su vocación extensionista para la relación con el contexto.

Referencias Bibliográficas

- Arce, H. (2007) “Mboe'akuéry Mbyarekópy. Experiencias de Educación Intercultural Bilingüe en Misiones (Argentina)”. En: S. M. García y M. Paladino (comp.) *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Antropofagia, 2007. Pp 119 – 146.
- Bernstein, B. y V. M. Díaz (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Bourdieu, P. (1998). LA reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Colección fontamara. México DF.
- Bourdieu, P. (2013). Las estrategias de la reproducción social. Siglo XXI editores. Buenos Aires.
- Bril-Mascarenhas, Maillet y Mayaux. (2017).
- Brigido, A. M. (2006). Sociología de la Educación. Editorial Brujas. Córdoba.
- Coffey, A. y Atkinson, P., (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos, Colombia: Universidad Nacional de Antioquia.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro.
- Freire, P. (1994). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadotti, M (1995). *Pedagogía da praxis*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Guber, R. (2015) "La etnografía: metodo campo y reflexividad". Editorial Siglo XXI.
- Gutierrez, A. (1994). Pierre Bourdieu: Las prácticas sociales. Centro editor de latinoamérica. Buenos Aires.
- Habegger, S. y Mancila. I. (2006): El poder de la Cartografía Social en las prácticas contrahegemónicas o La Cartografía Social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio. Extraído el 1 de Agosto del 2015 de: http://areaciega.net/index.php/plain/cartografias/car_tac/el_poder_de_la_cartografia_social
- Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología. *Resolución N° 051*.
- Movimento de Cultura popular: memorial (1986). En *Coleção Recife*. 49. Recife, Brasil: Fundação de Cultura Cidade do Recife.
- Rodríguez Brandão, C. (2006). *O que é o método Paulo Freire*. São Paulo, Brasil: Brasiliense.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada (1. ed.). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Hammersley, M. y Atkinson, P., (1994). Etnografía. Métodos de investigación, Barcelona: Paidós.
- Ruiz Olabuénaga, J., (1996). Metodología de la investigación cualitativa, Bilbao: Universidad de Deusto.
- Strauss, A. y Corbin, J., (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada, Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, S y Bodgan, R., (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación, Buenos Aires: Paidós
- Utrilla, S.R., Ruiz Budría, E., y Climent Lopez, E.A. (2005). Red de centros educativos y descentralizaciones territoriales. El caso de Aragón. Localización: Geographicalia, EISSN 0210-8380, N° 47.
- Taylor, S.J. y Bogdan R. (1987) “Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados”. Editorial Paidós Básica.
- Vasilachis de Gialdino, I.(coord.) (2006). Estrategias de la investigación cualitativa. Editorial Gedisa. Barcelona.

Vieytes, R. (2004). Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas. Editorial de las ciencias Buenos Aires.

Villarreal, A. (2014). *Los armónicos curriculares: La enseñanza artística en las escuelas secundarias*. Posadas, Argentina: Editorial Universitaria.

Villarreal, A. (2019). Las representaciones sociales acerca de la Asignación Universal por hijo (AUH) de los agentes educativos, las familias y su incidencia en los procesos socioeducativo. Tesis doctoral no publicada, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Ciudad de Córdoba, Argentina.

Notas

¹ Profesor en Filosofía. Profesor Superior en Artes. Licenciado en Educación. Especialista en Filosofía de la Cultura. Especialista en Políticas Socioeducativas. Magister en Políticas Sociales. Doctor en Ciencias de la Educación.
angusvillarreal@hotmail.com

² Universidad Nacional de Misiones. Participante del Área de Investigación y Capacitación del Instituto Superior de Formación Docente Paulo Freire Freire N°1117. pignotti_1@hotmail.com

³ Universidad Pedagógica Experimental Libertador –UPEL. Técnico Medio en Electrónica. Profesor de Educación Media, mención Matemática. Maestría en Sociología del Desarrollo. Maestría en Gerencia Universitaria. Doctorado en Ciencias de la Educación. jhcarvajal1@yahoo.es

⁴ Traducción propia del portugués.